Friedrich Fröbel's

entwickelnd-erziehende Menschenbildung.

1.

Bei Hoffmann und Campe in Hamburg sind erschienen:

	Thlr.	Sgr.
Gedanken über höhere Bürgerschulen nebst Wanderungen durch die Schulstuben des Volkes, der Privat-Schulmeister, der Hauslehrer und der Gymnasien im Königreich Hannover	—	12½
Hertz, H. S., die Lehre von Arbeit und Capital. Ein Leitfaden zum Unterricht	—	3
Kröger, Dr. J. C., Archiv für Waisen- und Armen-Erziehung. 2 Theile	2	—
Lange, Dr. Wichard, Anti-Georgens. Eine Antwort auf den Aufsatz „Lange's Reden — kurzer Sinn" von Dr. Georgens	—	5
— Anti-Georgens. Zweites Heft. Erziehung zur Arbeit durch Arbeit?	—	5
— Zum Verständnisse Friedrich Fröbels. 2 Hefte . . .	—	10
Muttersegen und Mutterfreuden. Worte der Liebe und des Ernstes über Kindheitspflege und Erziehung. Mit einer Vorrede vom Seminar-Director Dr. Diesterweg. 2 Theile	2	—
Quételet, Ad., Zur Naturgeschichte der Gesellschaft. Deutsch von Dr. Karl Adler	1	7½
Rée, Anton, Wanderungen eines Zeitgenossen auf dem Gebiete der Ethik. 2 Bände	2	—
Sallet, Friedrich von, die Atheisten und Gottlosen unserer Zeit. Zweite Auflage	1	7½
Salomon, Dr. G., Denkmal der Erinnerung an Moses Mendelssohn	1	—
Sanders, Dr. Daniel, das deutsche Wörterbuch von Jakob Grimm und Wilhelm Grimm, kritisch beleuchtet. 2 Hefte	1	—
Schaedtler, D. H. von, allgemein verständliche Psychologie	1	7½
Smetana, Dr. August, die Katastrophe und der Ausgang der Geschichte der Philosophie	1	15
Sprachlehre für Land- und Volksschulen, als Grundlage der ganzen Seelenbildung	—	7½
Volkswirthschaftslehre. Eine populäre Darstellung dieser Wissenschaft. Herausgegeben von dem schulwissenschaftlichen Bildungsvereine zu Hamburg	1	15

Friedrich Fröbel's

entwickelnd-erziehende

Menschenbildung.

1.

Die sprachliche Entwickelung und der sprachliche Unterricht des Kindes im Kindergarten

und in der Elementarschule.

Mit Zusätzen aus den Werken Fr. Fröbel's

zusammengestellt

von

Hermann Pösche.

Hamburg.
Hoffmann und Campe.
1859.

29-Bk

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Vorwort.

Wie ein langer, schwerer Traum liegt eine Periode des Stillstandes und der Reaction, auf jeglichem Gebiete, hinter uns. Gar Vieles wurde verschüttet, zurückgedrängt, ja wohl auch völlig erdrückt, getödtet. —

Zu den in der Literatur und in der öffentlichen Praxis Zurückgedrängten gehört auch Friedrich Fröbel; zu dem Verschütteten sein Kindergarten.

„Harnisch," so bemerkte er einmal gegen mich, im Tone des zornigen Schmerzensrufes, der dem Edeln eigen ist, wenn er um hohen, reinen Strebens willen gekränkt und verfolgt wurde, — „der Pastor Dr. Harnisch in Elbei hat mein erstes Buch („Die Menschenerziehung 1826"), durch seine einflußreiche Kritik, todtgeschlagen." Die deutschen Lehrer, so können wir heute über seinem Grabe sagen, haben ihn, freilich nicht ohne Zwang von oben, „todtgeschwiegen" und der bekannte Ministerialerlaß verschüttete den jungen, frischaufschießenden Keim, den Kindergarten, sein letztes Lebenswerk. Aller Orten stellte man vor dem betroffenen Volke „Mumien" aus, denen längst Leben und Geist entflohen, vorgebend, daß in diesen neues Leben, wahres Heil zu suchen sei.

Wir athmen und bewegen uns, Gottlob! wieder freier. Wir schieben die Mumien zurück und langen, was wir an unserm Theile immer gethan, den jungen Keim aus Schutt und Moder wieder emsiger hervor. Der verschüttete Keim, des sind wir gewiß und das lehrt uns ja der Mumienweizen, wird nichts von seiner Lebenskraft verloren haben und, so hoffen wir, auch im ersten deutschen Staate wieder den rechten Boden für ein fröhliches Gedeihen finden. —

Die Form dieses Büchleins bedarf noch einiger rechtfertigender Worte.

Es ist eine Eigenthümlichkeit, ich möchte sagen, so recht eine deutsche Eigenthümlichkeit, der geistigen Entwickelung Fröbel's, wie sie in seinen Schriften ausgeprägt vor uns liegt, daß sie vom Allgemeinen (Abstracten) hin zum Einzelnen (Concreten) und Praktischen ging. In seiner ersten Schrift, einer Broschüre (Durchgreifende dem Deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung u. s. w. Erfurt 1821, Müller'sche Buchhandlung) lesen wir nur, an sich ganz treffliche, aber doch erst allgemeine philosophisch-pädagogische Grundsätze. Seine letzten Arbeiten beschäftigten sich fast durchgehend mit den einzelnen (zumeist körperlichen) Unterrichts- und Erziehungsmitteln des Kindergartens. Auf ihn paßt, und zwar unter allen deutschen Pädagogen wohl nur in gewissem Sinne auf ihn allein, jener Spruch: „Das Wort ward Fleisch." —

In seiner Schöpfernatur und in der Concentration seiner pädagogischen Wirksamkeit, der praktischen sowohl als der literarischen, auf die ersten Lebensstufen des Kindes, ist eine andere Eigenthümlichkeit gegründet: er gab seine Fortarbeit, nach der Art eines jeden ächten Forschers, immer nur in einzelnen Aufsätzen und Monographien, die in verschiedenen Wochen- und Zeitschriften über viele Jahre seiner bedeutenden pädagogischen Wirksamkeit verstreut sind. Die meisten dieser Schriften sind vergriffen und ihre Form läßt eine Gesammtausgabe, vom buchhändlerischen Gesichtspunkte aus, kaum als möglich erscheinen. —

Aus diesen Eigenthümlichkeiten keimte denn in mir der Gedanke: das Allgemeine und Praktisch-Einzelne, die hier und da verstreuten Gedanken und Arbeiten nach einem festen Plane zu verbinden, zu ordnen und herauszugeben.

Ich beginne mit der sprachlichen Seite seiner Erziehungslehre und werde später die Naturseite, die technische Seite u. s. w. seiner tiefbedeutsamen Pädagogik folgen lassen. —

Warum ich mit der sprachlichen Seite beginne? Diese Frage kann ich mit Fröbel's eigenen Worten beantworten. „Schon mehrere Male (Friedrich Fröbel's Wochenschrift Seite 257) bin ich aufgefordert worden, mich über die Grundwahrheiten, Grundsätze, so wie über die Mittel und Wege, Zweck und Ziel meiner Kinder- und Jugendpflege, wie Bildungsweise, welche ich entwickelnd-erziehende und ein Erziehungs-Ganzes nenne, doch in einer volksverständlichen Sprache und Art in Schrift und Buch auszusprechen. Mehrmals habe ich es versucht, der mir gerecht erschienenen Forderung zu entsprechen, aber niemals ist es zu Dank und zur Befriedigung der Wünschenden geschehen, so sehr ich es auch, wenigstens zum Theil, erwartet hatte." „Durch solche bestimmte Aussprüche geleitet konnte es nicht fehlen, den Grund der verschiedenen Wirkung mündlicher und schriftlicher Mittheilung in dem Unterschiede zu finden, daß sich die erstere stets an einen, gleichsam zwischen mich und den Hörenden, vermittelnd-tretenden, sinnlichen, als Sinnbild zum Verständniß dienenden Gegenstand knüpft, wodurch der darzulegende Gedanke, die mitzutheilende Idee wie anschaulich, so zugleich lebenvoll wird." „Es kam nun .... darauf an, wie zu einer, auf dieser Grundlage ruhenden allgemeinen und volklichen Verständigung und Verständniß zu gelangen, einen solchen anschaulichen, zugleich allgemeinen Vermittelungsgegenstand, gleichsam ein solches Sinnbild aufzufinden; dies ist aber die Sprache, als an sichtbare Zeichen geknüpft (gleichsam sinnlich festgestaltet), ist das Schreiben- und Lesenlernen. Denn Lesen und Schreiben ist ja, in Deutschland wenigstens, durchgängig Volkseigenthum und darum muß nothwendig auch das Sprechen darüber allgemein volksverständlich sein — ich wenigstens glaube und hoffe es." Diesen Glauben und diese Hoffnung theile ich und darum gebe ich mit der Zustimmung Fröbel's die Sprachseite zuerst. —

Bei der Arbeit benutzte ich folgende drei Schriften Fröbel's:

1. „Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Fr. Wilh. Aug. Fröbel. Erster Band. Bis zum begonnenen Knabenalter. Keilhau 1826. Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt. Leipzig, in Commission bei A. Wienbrack. (I.)
2. „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!“ Keime, Knospen, Blüthen und Früchte aus dem Leben für Bethätigung dieses Wechselzurufs geeinter Familien in Deutschland, in der Schweiz und in Nordamerika. Ein Sonntagsblatt für Gleichgesinnte und unter thätiger Mitwirkung derselben, im Vereine mit seinen erziehenden Freunden herausgegeben von Fr. Fröbel Erster Jahrg. 1838. Blankenburg und Keilhau am Thüringer Walde, Burgdorf im Canton Bern, Columbus im Staate Ohio. Die Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend. Leipzig in Commission bei C. F. Dörffling. (II.)
3. „Friedrich Fröbel's Wochenschrift. Ein Einigungsblatt für alle Freunde der Menschenbildung. 1850. Redacteur: Wichard Lange. Verleger: Verlagsbuchhandlung der Kinderbeschäftigungs-Anstalt, früher in Blankenburg, jetzt in Bad Liebenstein bei Eisenach. (III.)

Aus diesen Quellen, die ich der Kürze halber stets mit I, II und III bezeichnet habe, ist das Vorliegende geschöpft. Die eigene Zuthat ist streng vom Eigenthume Fröbel's, das ich stets mit Anführungsstrichen bezeichnet habe, geschieden.

So schicke ich denn dieses Büchlein, festhaltend an der Idee einer praktischen Nationalerziehung, wie ich sie in Diesterweg's Rheinischen Blättern (Jahrg. 1856—1858) dargelegt habe, hinaus in die deutsche Lese- und Lehrerwelt, um dem ächt deutschen Erzieher aus dem Thüringerlande, diesem Herzen Deutschlands, neue Freunde und Schüler zu erwecken und die alten in ihrer Anhänglichkeit und Liebe immer mehr zu gründen und zu festigen: — zum Segen der deutschen Familie, zum Wohle der an innerer Kraft und Einheit immer mehr erstarkenden deutschen Nation.

Inhalt.

Seite

A. Allgemeines: Zur Orientirung.

I. Die sprachliche Entwickelung des Kindes . . . 3

II. Die ersten sprachlichen Unterrichtsstufen des Kindes 23

B. Praktisches: Für Lehre und Uebung.

III. Des Kindes erster Schreib-Lese-Unterricht auf der Grundlage des Kindergartens 37

1. Die allgemeinen methodischen Grundsätze für diesen Unterricht . . . . —

2. Die Vorübungen zum Schreiben und Lesen . . 51

 1. Die mündlichen Vorübungen zum Schreiben- und Lesenlernen 52

 2. Die Vorübungen zum Schreiben oder das Stäbchenlegen und Zeichnen verbunden mit den Elementen der Formenlehre 78

3. Das erste Schreib-Lesen 88

 1. Das Legen (mit Stäbchen), Zeichnen (Schreiben) und Lesen der großen lateinischen Buchstaben . . . . —

 2. Das Lesen unserer großen und kleinen Druckbuchstaben 100

4. Das zweite Schreib-Lesen deutscher Currentschrift 103

BAYERISCHE STAATS-BIBLIOTHEK MUENCHEN

I.

Die sprachliche Entwickelung des Kindes.

„Man kennt die Kindheit nicht."
„Fangt also damit an, euren Zögling besser zu studiren."
„Man muß mit Sorgfalt die Sprache der Kinder und ihre Zeichen studiren."
J. J. Rousseau im „Emil."

1.

Rousseau's Urtheil und Mahnung gilt noch heute; denn es ist noch nicht lange her, daß uns Philosophen, nach irgend einem Systeme der alten Psychologie (Lehre vom Geist), die Regeln und Gesetze der Erziehung dictirten, ohne daß sie die Kindernatur genau beobachtet und Praxis geübt hatten.

Jetzt ist freilich an die Stelle der Philosophie im alten Sinne theilweis die Naturforschung getreten, an Stelle der Geisteslehre (Psychologie) die Lebenslehre vom Menschen überhaupt, die Physiologie. Mit der Allgewalt einer Lauine hat sie alles Alte, Morsche, das sich ihr entgegenstemmte, erdrückt und ihren Stoff, auf großen Flächen den wissenschaftlichen Fächern unterbreitet. Die Pädagogik wird von ihr immer mehr lernen und aufnehmen müssen; ja sie wird, was gesetzmäßige Begründung und die Methode der Forschung betrifft, selbst zur Naturwissenschaft werden müssen. Die exacten Naturforscher beobachten genau und lange Stoff, Form und Leben ihres Gegenstandes, wiederholen diese Beobachtungen an verschiedenen Gegenständen gleicher Art, vergleichen, ordnen und ziehen endlich aus dem Beobachtungsmaterial das Gesetz, die allgemeine

Regel, die Norm. Sie gehen nicht von vorgefaßten Ideen und Meinungen aus, sondern von der Wirklichkeit und Erfahrung. Sie befolgen mit einem Worte die inductive Methode.

Von diesem Standpunkte aus, der ganz gewiß auch Fr. Fröbel's Standpunkt war, setzen wir unserer praktisch-pädagogischen Arbeit dies physiologische Capitel voran.

Nach welchen Gesetzen bildet das Kind, etwa bis zum siebenten Jahre, in der stufenweisen Entwickelung seines Lebens seine Sprache? Das ist die Frage, die wir zuerst beantworten wollen.

Das neugeborene Menschenkind muß erst durch das Ohr die Töne der Sprache, durch die übrigen Sinne und den Geist die Dinge und Gegenstände aufnehmen und unterscheiden lernen, bevor es selbstthätig seine Sprachwerkzeuge zum Sprechen wird in Bewegung setzen können. Nun hört zuerst der Säugling noch gar nicht; und selbst starkes Geräusch vermag ihn nicht aus dem Schlafe zu wecken. Später vernimmt der Säugling, bei dem Mangel eines knöchernen Gehörganges, nur den nahen Schall und erst im zweiten Monate machen sanfte Töne auf das Kind überhaupt einen Eindruck. Es läßt sich durch eine einfache Volksweise beruhigen und einschläfern und schon im dritten oder vierten Monate merkt es genauer auf die Töne. Wie das Gehör, so sind auch die übrigen Sinne und der Geist vorerst noch völlig gebunden und seine Sprachwerkzeuge sind vorerst nur geschickt zum Schrei. Das Schreien ist des Kindes erste Sprache und ein Schrei sein erster Akt im Leben. Den Schrei preßt die Natur selber aus. Der Hauch der Lunge, der durch einen engen zarten Kehlkopf geht, dessen Stimmbänder in vibrirende Bewegung setzt, ähnlich wie der Luftstrom unserer Mundes die Stahlblättchen einer Mundharmonika, reicht für die Hervorbringung des unartikulirten Schreitones eben aus. Aus dem eigenthümlichen Klange

dieses Tones kann der aufmerksame Beobachter leicht das Alter des Kindes bestimmen. In der ersten Lebenszeit vernimmt man nur einen kläglich wimmernden Ton oder einen schläfrig lallenden Laut. Nach ein paar Monden klingt die Stimme schon kräftiger, fester. —

Der Schrei des Kindes ist ein unmittelbarer Ausdruck seines Gefühls und seiner Empfindung. Zuerst ist die Stimme der bewußtlose Ausdruck von Schmerz. Der verschiedene Grad, die verschiedene Art des Schmerzes und Unwohlseins modificiren sie. Wie man nun leicht das Alter aus der Stimme herauslesen kann, so wird man auch aus der Verschiedenheit des Schreiens sehr bald das Gefühl errathen können, die unmittelbare Quelle, das im Schrei ausströmt. Ist dies der Fall, so ist gewiß mit Recht derartiges Schreien schon Sprache. Darauf wird sie Mittel, die Lust auszudrücken, Jubel. Folgt dann weiter Abhülfe des Bedürfnisses, so wird es von dem Kinde geradezu als Sprache gebraucht. Nach der Aeußerung seines Begehrens erwartet es die Befriedigung; es wird unwillig und ungeduldig, wenn sie nicht eintreten will, es begehrt und verlangt durch Schreien.

Das Schreien, begleitet vielleicht auch schon von leiseren Empfindungsäußerungen, als einer Art Murren, Brummen u. s. w., ist hiernach als Aeußerung eines Seelenzustandes für die Umgebung, als ein Mittel der Mittheilung von dem Kinde lange vorher angewandt, ehe vom Lallen oder vom Sprechen die Rede ist. Sowie der erste Zustand, bemerkt Rousseau, des Menschen Elend und Schwäche ist, so sind die ersten Laute seiner Stimme die Klage und das Weinen. — Aus seinen Thränen, die man für etwas Unwichtiges halten möchte, keimt das erste Verhältniß des Menschen mit seiner ganzen Umgebung hervor; hier ist der erste Ring der langen Kette befestigt, aus welcher das Leben in der Gesellschaft besteht. —

War des Kindes Stimme zuerst bewußtloser Ausdruck von Schmerz, dann von Lust, zuletzt des Willens, so fängt der Säugling bald auch an mit ihr zu spielen: sein Lallen wird ein phantastisches und phantasirendes Vorspiel der Sprache.

Im fünften Monate fängt der Säugling an, auf die Muttersprache zu achten. Sie klingt ihm angenehm und er läßt sich wohl durch sie besänftigen und erfreuen, was sich im Lächeln ausspricht. Das Gehör hat sich bereits mehr entwickelt und reizt von außen unwillkürlich zur Hervorbringung artikulirter Laute an. Gewöhnlich, so bemerkt ein guter Beobachter, B. Sigismund, wenn es behaglich daliegend dem Einschlafen nahe ist, fängt es an — die Mutter erschrickt ordentlich, als höre sie eine Engelstimme, — Sylben zu lallen („gären, gageln"), welche meist wie Ma, Ba, Bu, zuweilen auch Appa, Ange, Anne klingen. Zuweilen fügt es auch wohl einen durch das Vibriren der Lippen erzeugten schnurrenden Laut (wie Brr oder Arre) ein. Meist oder immer (?) bestehen diese ersten Sprechäußerungen aus Sylben von zwei Lauten, in welchen am häufigsten der Consonant vorangeht. Die ersten deutlich ausgesprochenen Mitlauter sind nach des Genannten Beobachtung stets solche, welche wir mittelst der Lippen erzeugen (Labial- oder Lippen-Buchstaben). Den Grund findet Sigismund darin, daß die Lippen, als die ersten artikulirenden Werkzeuge, auch am meisten durch das Saugen entwickelt seien. Bald darauf folgen sich die Sylben schneller (bäbäbä, dädädä), endlich kommen auch häufiger Sylben, in welchen der Vokal den Mitlautern vorangeht (edad, eded) und je mehr das Lallen sich entwickelt, um so weniger schreit das Kind. Die Schmerz- und Sprechlaute stehen im umgekehrten Verhältniß. Uebrigens ist das Lallen reiner Selbstzweck. Es ist ihm ein unterhaltendes Spiel, es hat seine Freude am Gebrauch der Sprechwerkzeuge, genau so, wie es am Bewegen von Hand und Finger,

Arm und Fuß spielend sein Vergnügen findet. Es lallt rein um zu lallen und kommt so unmerklich dem Sprechen näher; denn es ist mehr denn wahrscheinlich, daß auch die Genauigkeit des Hörens, des Wahrnehmens der Laute in ihren Unterschieden, weit mehr durch die lallende Selbstthätigkeit geübt wird, als durch die von den Erwachsenen vernommenen Worte, daß erst durch das (active) Lallen diese eigentlich anfangen gehört zu werden, da sie vorher viel zu sehr ineinander verschwammen. Das (passive) Hören reizt zum Laute, seine volle Deutlichkeit erhält er aber durch den selbstthätigen Versuch — das ist eine für die Erziehung sehr wichtige Beobachtung, die wir uns wohl zu merken haben. Sehr merkwürdig und beachtenswerth ist die schon öfter beobachtete Thatsache, daß die ersten Ton-Nachahmungen nicht artikulirte Laute, sondern musikalische Töne waren. Wie das Lallen der Schlüssel zum Sprechen, so wäre das Singen hiernach der Schlüssel zum Lallen und Sprechen. Schwarz verlegt das erste Singen erst, gewiß mit Unrecht, in das dritte Lebensjahr.

2.

Mit dem Ablauf des ersten Jahres etwa sind alle Sinne des Kindes seiner Natur gemäß entfaltet. Es hat seine Glieder freithätig der Willkür unterworfen und seine Gestalt aufgerichtet. Endlich kommt es auch zum Sprechen, so zwar, daß sich kein Zeitpunkt angeben läßt, welcher als der erste zu betrachten wäre, wo die Sprache den Anfang genommen. Aeußere und innere Bedingungen müssen erfüllt sein, können aber der Zeit nach oft weit von einander liegen.

Was zunächst die Entwickelung der äußeren Sprachbedingungen betrifft, so hat sich vor allem das Gehörorgan, das mit den Sprachwerkzeugen in der innigsten Wechselwirkung steht, bedeutend entwickelt. Der Gehörgang ist verknöchert und das Kind vernimmt längst

schon den Schall aus größerer Entfernung. Mit der Entwickelung der Lunge und des Athmens ferner sind auch die Muskeln des Kehlkopfs thätiger geworden. Die Zunge hat durch Vergrößerung der Mundhöhle einen freieren Raum, durch Saugen und Kauen Uebung und Gelenkigkeit und durch das verknöchernde Zungenbein einen festeren Stützpunkt gewonnen. Durch die Zähne hinwiederum sind die Kiefer mehr von einander entfernt, die Backen und Lippen mehr gespannt worden. Auf diese Weise hat die Natur die äußeren Bedingungen zum Sprechen, zur Veränderung der Stimme durch freie Bewegung, zur Bildung von artikulirten, in bestimmte Bestandtheile auflöslichen Laute, geschaffen. — Zu diesen äußeren Bedingungen müssen noch innere hinzukommen. Hierzu gehört vornehmlich die Erlangung bestimmter Vorstellungen. Laut und Vorstellung gehören so unmittelbar zusammen, wie vorher Schreien und Empfindung. Haben sich die Gegenstände, Personen bestimmt gesondert und als Bilder sich gewissermaßen im Bewußtsein daguerreotypirt, haben sich bestimmte Laute mit ihnen verbunden und haben die Empfindungen des Hörnerven nach öfterer Wiederholung gleichsam Klangfiguren im Bewußtsein hinterlassen, hat das Kind ferner geahnt und herausgefühlt, daß diese Laute Sinnbilder (Symbole) für gewisse Dinge, Thätigkeiten u. s. w. sein sollen, so wird, wie der Laut die Vorstellung des Dinges, gewiß auch diese wieder den Versuch, jenen Laut hervorzubringen, mit Nothwendigkeit hervorrufen.

Der Name gehört bald so zur Sache, daß sie erst dann in ihrer vollkommenen Schärfe aufgefaßt wird, wenn sie ihn erhalten hat, und der Name ist wieder in der am Sinnlichen haftenden kindlichen Seele gleichsam nur sein eigener Schatten, ehe er im Laute dem Ohre wirklich wird. Daher beobachten wir, daß Kinder lange bevor sie Worte oder Geberden nachahmen, genau die Worte unterscheiden und auf die Gegenstände hinsehen

und hinblicken, die durch die Worte bezeichnet werden. Die Vorstellung ist also im Innern bereits fertig, bevor sie äußerlich zum Ausdruck kommt; das Kind kennt die Bedeutung der Worte, ohne sie selbst sprechen zu können. —

Die Vorstellung nun, die durch sinnliche Erscheinung und durch Anschauung im Innern angeregt ist, will auch wieder äußerlich und in sinnlicher Form hervortreten, wie ja überhaupt eine nach außen strebende Thätigkeit, ein Bildungstrieb, der das Innere äußerlich darzustellen verlangt, das Kind in diesem Lebensalter beherrscht. Hierzu kommt weiter, der Drang mit andern verwandten Naturen im Verhältniß zu sein, instinctive Symphatie also und der Trieb nach Geselligkeit, welcher zum Theil zur Nachahmung, theils zu Versuchen, auf Andere zu wirken, auffordert. Auf den langen Einbildungs-Vorgang, durch den die äußere, sinnliche Welt innerlich und geistig wird, folgt nun das Sprechen als Ausbildungs-Vorgang der im Innern gebildeten und geformten Vorstellungen.

Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen wollen wir kurz den gesetzmäßigen sprachlichen Entwickelungsgang des Kindes verzeichnen.

Bei den meisten Kindern beginnt am leichtesten und früheſten die Lautbildung wohl mit den Selbstlautern (Vocalen). Gewöhnlich sprechen sie zuerst die mit offenem Munde (a, ä, e), dann die mit verengtem Munde (o, u, i). Der letzte Vocal ist fast durchweg das i. — Von Mitlautern (Consonanten) werden am leichtesten und frühesten die Lippenlaute gesprochen, das m geht durch w allmählig in b und p über. Dann geht die Lautbildung auf die Zungenspitze (d, t, l, n) und auf die Zähne fort (s, ſ, c), und nimmt erst später die hintern Theile der Mundhöhle für die sogen. Gutturalen g, k, h, ch in Anspruch. Der Zungenlaut r, ferner h, der Zischlaut sch, die umlautenden Vocale ä,

ö und ü und die eigentlichen Diphthongen kommen öfters wohl später zur deutlichen Aussprache.

Einzelne Sylben, wie z. B. die so sehr leichte und natürliche Empfindungssylbe ei, auch das befehlende ho, lassen Kinder sehr frühzeitig hören. Sylben aber, in welchen zwei oder mehre Mitlauter neben einander stehen, werden von ihnen verstümmelt oder umgeformt. Das Kind läßt einen Consonanten aus (Schwein = Wein) oder ersetzt ihn durch einen geläufigeren (Salz = Anz) oder schiebt statt des einen Consonanten einen Vocal ein (Storch = Toich). Von längeren Wörtern giebt das Kind oft nur die zwei letzten Sylben wieder, gleichsam nur das Echo. Die erste Sylbe eines dreisilbigen Wortes wird aber oft auch durch einen unbestimmten Vorschlagslaut ersetzt, der bald wie o oder a klingt (Großmutter = Abutte). Auf diese Weise entsteht das Kauderwälsch, jene eigene Mundart, die bei jedem Kinde eine andere ist, und die nur die Mutter oder die Wärterin versteht. Das Kind spricht, bevor es zur Muttersprache kommt, seine selbstgemachte Ursprache, die giebt, was jetzt eben die Sprachwerkzeuge zu leisten im Stande sind. Das Volk nennt diese sprachliche Entwickelungsstufe sehr bezeichnend „das Radebrechen." Die verunglückenden Sprachversuche machen einen komischen Eindruck und reizen unser Lachen. Zugleich aber klingt uns die erste Kindessprache so reizend und anmuthig, weil das Kind viele unserer rauhen und unschönen Laute in viel weichere und mildere Formen umgießt. — Der Kinder Wortgedächtniß ist sehr groß. Ihr Wörterbuch füllt sich ziemlich schnell und zwar zunächst nur mit solchen, die im sinnlich-geistigen Horizonte des Kindes liegen; denn das Sprechen hängt ja nicht blos von der Entwickelung der Sprachwerkzeuge und von der Ueberwindung gewissermaßen technischer Schwierigkeiten ab, sondern auch von der mehr oder weniger durch sinnliche Anschauung entwickelten innern Vor-

stellung. Sie behalten daher die eine Wortklasse der Sprache leichter als die andere.

Der erste Wörterschatz besteht lediglich aus Hauptwörtern, besonders aus Namen sinnlich wahrnehmbarer Dinge, aus Namen der Familienglieder, der Thiere, der Kleidungsstücke, der Körper- und Gesichtstheile u. s. w. Für Wörter, die, wie z. B. Bä, Put, Gikgak, Huhu, Kuh (Muh) Klangnachahmungen sind oder die aus zwei gleichlautenden Sylben bestehen, wie Papa, Mama, hat das Kind eine besondere Vorliebe. Von dieser sprachlich-sinnlichen Grundlage aus nimmt es später auch die Namen vieler Gegenstände in seinen Wortschatz auf, ohne daß sie ihm kenntlich gemacht sind. Alle Wörter sind bei dem Kinde zuerst einsylbig. Die ersten zweisylbigen sind die aus gleichlautigen Sylben zusammengesetzten. Dann setzt es zwei verschiedene Töne zusammen und versucht endlich mit zunehmender Sprachkraft nach dem Gesetz der Combination immer zusammengesetztere Wörter auszusprechen. Die Hauptwörter gebraucht das Kind stets nur erst im Nominativ.

Auf die Hauptwörter, die Bezeichnungen sinnlicher Gegenstände sind, folgen dann Zeitwörter, die eine sinnliche Handlung bezeichnen. Oft mag es vorkommen, daß das erste Wort eines Kindes der Name einer Thätigkeit ist, welche einem Bedürfnisse abhelfen soll. Nur freilich, daß das Kind, wenn es z. B. trinken will, sich selber den Namem macht. Die Zeitwörter gebraucht das Kind aber nur erst im Infinitiv. Warum wohl? Gewiß, bemerkt Sigismund sehr richtig, weil von diesen schwerbedeutsamen Wörtern dem Kinde nur diese Form auffällt und sich einprägt. Das Kind nämlich, unfähig eine längere Reihe von Lauten zu vernehmen, merkt, wie es auch der von rasch auf einander folgenden Lauten einer fremden Sprache verwirrte Erwachsene thut, nur auf die Schlußworte eines Satzes. Als solche hört es aber meist Infinitive. „Willst du essen? Du mußt schlafen. Ich will dich tragen" u. s. w.

Aus solchen Sätzen faßt das Kind mit Ohr und Verstand nur die wichtigsten, die Schlußwörter, wählt sich diese zur Nachahmung aus, und ergänzt die übrigen lakonisch durch Geberde und Betonung.

Haupt- und Zeitwort sind die beiden Pole des Sprachorganismus in seiner Bildung, zwischen denen alle übrigen Redetheile liegen und an die sie sich denn auch anreihen. Zunächst, wohl in der Regel, die Eigenschaftswörter (groß, klein, gut u. s. w.). Die Ursache des späteren Aussprechens derselben liegt wohl nicht in der Schwierigkeit der Aussprache, sondern in der Schwierigkeit des Gedankens. Es ist für das kleine Wesen noch schwierig, sich das am Gegenstand Haftende, die Eigenschaft als etwas Losgelöstes und selbstständig Existirendes darzustellen. — Einige Verhältnißwörter des Ortes (da, auf, herunter) sind früh schon da; ebenso einige Fürwörter (du, mein); allein spät erst kommt es zu den adverbialen Formwörtern des Raum- und Zeitverhältnisses (hier, dort; gestern, morgen; schon, noch) der Hülfszeitwörter (können, müssen), Zahlwörter und Bindewörter. Die bis jetzt vorhandenen Wörter werden noch gar nicht beim Aussprechen abgeändert, weder declinirt noch conjugirt und Schooß heißt z. B. soviel als „ich will auf den Schooß." Anfangs nimmt das Kind auf dieser Stufe die Dinge blos für sich selbst, wie es die Glieder rührt, um sich zu bewegen, nicht um etwas zu bewirken; später aber wird ihm ganz entschieden das Sprechen Mittel der Verständigung, und zwar ein so liebes, daß es sich nun gar nicht mehr von ihm trennen will und immerfort plappern und hören will. — Zu Ende des zweiten oder Anfang des dritten Jahres kommt das Kind von einzelnen Wörtern zu Sätzen, wie von Vorstellungen zu Gedanken. Diese sind Anfangs noch einfach und enthalten blos ein Hauptwort mit dem Infinitiv eines Zeitwortes oder ein Eigenschaftswort. Späterhin aber treten mehrere Glieder eines Satzes auf, in dem zwei

Hauptwörter oder zwei Zeitwörter auf einander bezogen, dabei gebeugt, und die Beziehungsweisen durch Beiworte oder Vorworte ausgedrückt werden.

Im dritten Jahre fängt die Rede an, Ausdruck und Darstellung einer Gedankenreihe. Es sind nun nicht mehr einzelne Worte, was das Kind spricht, sondern ganze Sätze, nur ist Gegenstand (Subject) und Aussage (Prädikat) darin noch nicht so genau bestimmt und Vieles wird dabei im Sinne behalten, weil seine Sprache noch zu arm ist, um sie durchführen zu können. Allein von Tag zu Tag wird die Sprache bestimmter und regelmäßiger, die gesetzmäßigen Biegungen (Declinationen und Conjugationen) formen sich, und zu den bereits vorhandenen Redetheilen kommen allmählig die noch fehlenden Fürwörter, Binde- und Empfindungswörter hinzu, so daß im vierten oder fünften Jahre die Rede des Kindes ziemlich ausgebildet ist. Das Kind steht in geistigem Verkehr mit den Menschen seiner Umgebung und stellt sich ihnen gleich. — Wie früher die Entwickelung des Lallens dem Schrei das Terrain nahm, so jetzt die Tonsprache der Geberden- und Mienensprache und wie es eine Zeitlang einige Worte sich selbst schafft, nimmt es doch bald die ihm gegebenen Formen an, fügt sich in das Idiom seiner Umgebung, und gewinnt seine Muttersprache. Die Sprache aber, so sagt der von Fröbel hochgehaltene Burdach sehr schön, aus dem Keime der Freiheit hervorgegangen, führt zu weiterer Freiheit, und mit dem Verstehen wird das Kind auch verständig; es treten nun übersinnliche Vorstellungen von Recht und Unrecht, Gutem und Bösem auf, und in unermüdlichen Fragen nach Ursache und Zweck verkündet sich der rastlose Trieb des Verstandes nach Erkenntniß. Uebrigens geht Anfangs das Denken unmittelbar in die Rede über, und das Kind, ohne allen Rückhalt plaudernd, läßt in seine ganze Seele blicken; erst allmählig lernt es überlegen, was und wie es sprechen soll. —

Herrschte bisher Wahrnehmung und Gedächtniß vor, so wird von jetzt (ohngefähr vom fünften Jahre) ab auch die Phantasie thätiger, so daß ein Interesse an Erzählungen erwacht. Die Aufmerksamkeit, so fährt Burdach fort, gewinnt mehr Ausdauer und richtet sich nicht allein auf Gegenstände, sondern auch auf Verhältnisse, so, daß sich der Beobachtungsgeist entwickelt. Die Eindrücke werden bleibender, und das Gedächtniß wird durch die Sprache unterstützt; so wird manche Erinnerung aus diesem Zeitraum lebenslänglich festgehalten, wenn auch im Ganzen genommen das Kind leichter vergißt. Während der Verstand mit dem Sinnlichen sich beschäftigt, folgt er bewußtlos den Gesetzen der geistigen Thätigkeit, und ist verhältnißmäßig mehr auf Erkenntniß der Uebereinstimmung des sinnlich Mannichfaltigen, als auf Unterscheidung des Gleich-Scheinenden gerichtet: so gebraucht das Kind Eigennamen für Gattungsnamen, indem es einen Begriff nach allgemeiner Aehnlichkeit schafft; es wird aus bloßer Oberflächlichkeit witzig, und vermöge seiner Unbefangenheit naiv, indem es bei seinem Urtheile von allgemeinen Aehnlichkeiten sich leiten läßt. Im Verstehenlernen der Sprache zeigt sich der Verstand am mächtigsten. Man kann zwar beim Aussprechen eines Wortes auch auf einen Gegenstand deuten (Hauptwort), oder eine Handlung vornehmen (Zeitwort) oder ein Verhältniß des Gegenstandes an sich oder in Beziehung auf unsre Empfindung durch Geberden ausdrücken (Eigenschaftswort): allein das Wenigste lernt das Kind durch solchen absichtlichen Unterricht kennen, ja es kann denselben gänzlich entbehren, und erräth für immer den Sinn der meisten Worte von selbst, namentlich solcher, deren Bedeutung nicht sinnlich dargestellt, sondern nur durch andere Worte erklärt werden kann, indem sie allgemeine Begriffe ausdrücken, z. B. Sein, Werden, Ding u. s. w. Beim Auffassen des Zeitwortes muß es die Veränderung von dem Gegen-

stande selbst, an welchem sie vor sich geht, so wie beim Eigenschaftswort die Eigenschaft von der Substanz unterscheiden, also abstrahiren; und beim Flectiren der Worte muß es die Urtheile über die Verhältnisse und über deren Bezeichnung combiniren. Der erwachende Verstand würde sich selbst eine Sprache schaffen; in der vorhandenen Sprache findet er sein Abbild, und darum eignet er sie sich mit Leichtigkeit an. Nun wird die Vorstellung bestimmter und klarer, die Seele von den Sinnen unabhängiger und in ihrem Reiche mächtiger, indem sie die Worte als Element des Denkens frei handhaben lernt.

3.

Bisher sprachen wir nur von der sprachlichen Entwickelung des Kindes. Diese drängt im Kinde weiter zur Schrift, zum Schreiben und Lesen. Wir stehen am Beginn der Knaben- und Mädchenstufe.

„Was gebildet ist, sagt hier sehr schön Fr. Fröbel (III, 182), sucht der Mensch, wenn auch nur in Gedanken, wieder in seine Bestandtheile zu zergliedern, um es mehr in sich aufzunehmen und zu verstehen. Darin ist begründet, daß das Kind, was es gebauet, gern wieder vernichtet; darin, daß es oft ein ihm sehr liebes Spielzeug zerbricht oder zerlegt; darin, daß es eine schöne liebliche Pflanze ganz zerzupft: das Zertheilen, das Zerlegen und Auflösen, was der Erwachsene in Gedanken thut, das kann das Kind nur durch die That, nur in der Wirklichkeit thun. So ist es in der Natur des Kindes auch begründet, daß es die gebildeten Wörter in ihre Bestandtheile aufzulösen sucht, sie wirklich auflöst, zuerst in Wortglieder (Sylben) und diese dann wieder in ihre Theile, in Töne (Vocale), Schlüsse und Laute (Consonanten); daß also die Kenntniß dieser Bestandtheile der Wörter aus dem Leben der Sprache durch das Wortauflösen sich selbst ableitet. So werden die Wörter von dem Kinde nicht

nur klar durchdrungen und ihm dadurch mehr ansichtig; sondern es wird ihm dadurch ein Mittel zu etwas Neuem. — Nämlich was der Mensch denkt, stellt er in der hörbaren Sprache dar; diese Sprache ist aber ein schnell Vorübergehendes und nur in sehr beschränktem Raume Vernehmbares. Es liegt in der Natur des Menschen als eines Gliedes der ganzen Menschheit, dieses schnell Vorübergehende bleibend zu machen, und das räumlich so Beschränkte möglichst zu erweitern. Daraus von früh an die Bestrebungen des Menschen, das Schwindende in das Feste gleichsam einzugraben, eine Schrift zu finden." — „Ein so reiches Leben (I, 276) entwickelt sich im Kinde, daß die Fülle und den Reichthum desselben sein Inneres nicht mehr zu fassen vermag, und es darum davon überströmt, so daß es ihm nun selbst in seiner und durch seine Fülle als ein eigenes, selbstständiges, bestimmtes, gleichsam zweites Leben von außen wieder entgegentritt, und er, Knabe oder Mädchen, sich so dessen als eines bestimmten bewußt werden kann und bewußt wird, und so soll es sein; denn nun treibt ihn (den Knaben) der unwiderstehliche Drang und das unerläßlich zu erfüllende Bedürfniß, Blüthen und Früchte des reichen, aber leicht schwindenden inneren Lebens, und das flüchtige, vergängliche äußere Leben der Gestalt, dem Orte und der Zeitfolge und anderen Rücksichten nach für sich oder andere der Vergessenheit zu entreißen, und sie so äußerlich durch Zeichen festzuhalten." „Denn seht (I, 278), hier malt der Knabe auf sein Bild den Apfelbaum, auf welchem er ein Nest mit Jungen entdeckte, und dort den Drachen, der so hoch in die Luft stieg; so sitzt vor mir der kleine, noch nicht sechsjährige Knabe, zeichnet und malt selbstthätig in sein, von ihm freithätig schon früher der Erinnerung bestimmtes, Buch viele der fremden Thiere, die er gestern in der Thierbude sah. — Wer ist, umgeben von kleinen Knaben, nicht gebeten worden: gieb mir Papier, ich will dem

Vater, dem Bruder einen Brief schreiben," weil den Knaben sein inneres, diesen innig gern mitzutheilendes Leben treibt und drängt; es ist nicht Nachahmung (in vielen Fällen aber gewiß), Niemand schrieb, nun wußte er, auf welche Weise er seine wirkliche Sehnsucht erfüllen konnte, und die, obgleich alle ziemlich gleich sehenden Striche bezeichnen ihm für die verschiedenen Worte, die er dabei zu der Person, an die er schrieb, wirklich aussprach, und das Bedürfniß der Begriffs-, der Buchstabenschrift tritt hier hervor, wie dort das der Bilderschrift, und wie sehr bekannt ist es, daß größere Knaben sich selbst ihre eigenen Schriftzeichen bilden." —

Die sprachliche Entwickelung des Kindes haben wir soweit zur Darstellung gebracht, als es der Zweck dieser Schrift erheischt. Ein Rückblick auf das Beobachtungsmaterial zeigt uns deutlich gewisse allgemeine Gesetze, nach denen die Sprachentwicklung vor sich ging. Sie ging unverkennbar vom leidenden Hören, zum selstthätigen Lallen, Singen und Sprechen; vom Einfachen und Einzelnen zum Zusammengesetzten und Vielfachen, vom Individuellen, Phantastischen (der Kindesmundart), vom Ungebundenen zum Normalen und verstandesmäßig Festgeformten (der Muttersprache); vom Sinnlichen und Nahen, zum Geistigeren (Abstracteren) und Ferneren; vom Mündlichen endlich zum Schriftlichen. —

4.

Faßt man diese allgemeinen Entwicklungsgesetze des einzelnen Menschen, also das eigentliche Wesen der Sache in das Auge, so wird man Fröbel vollständig beistimmen müssen, wenn er dieselben Gesetze, dieselbe Entwickelung in der Geschichte der Menschheit

und der Natur wieder findet. Natur und Geschichte nennt er sehr treffend den Prüfstein der Erziehung. Und wie der Silberarbeiter die neue Silbermischung zuvor auf dem Probirsteine prüft und untersucht, so hat Fröbel jeden bedeutenden Schritt in der Erziehung vorher erst sorgfältig an der Geschichte und Natur geprüft. Die Beobachtung des Einzelnen giebt uns allerdings zunächst nur subjective Gesetze der Entwickelung, die in der Geschichte und Natur uns in großen, massenhaften Zügen und mit scharfer, markirter Objectivität entgegentreten. Was zunächst die gleichmäßige (den Parallelismus) sprachliche Entwickelung des Einzelnen und der Menschheit in der Geschichte betrifft, so zeigen uns gelehrte Sprachforscher, daß die Völker in der Vorzeit auch erst stumm und gleichsam nur mit dem natürlichen, thierischen Schrei begabt lange Zeit auf der Erde wandelten; daß dann durch Nachahmungen des Schalls, der den bezeichneten Gegenständen eigen ist, sich der erste sinnliche Wörterschatz bildete; daß dann in Folge des Gefühls der Verwandtschaft zwischen der Empfindung welche durch einen bestimmten Laut und der, welche durch einen gewissen Gegenstand hervorgebracht wird, die Wörter entstanden und endlich wohl auch nach der Willkür, die mit durch Zufall und Gewohnheit bestimmt wird; sie zeigen uns, wie es jetzt noch Völker giebt, deren Sprachschatz kaum 30 sinnliche Dinge bezeichnende Wörter besitzt; daß die Veränderung, die Menge der abstracten Wörter um so größer ist, je entwickelter ein Volk ist; daß die Völker in der Geschichte nach und nach, nach ganz bestimmten Entwickelungsgesetzen, zur Schrift kamen, die wir noch heute in der Entwickelung des einzelnen Kindes wiederfanden und wie Fröbel stets mit großen Nachdruck hervorgehoben hat. „So entwickelt sich (I 277) in jedem Einzelnen wieder auf dem allgemeinen weltgeschichtlichen Wege und nach

dem Gange der allgemeinen Entwickelung des menschlichen Geistes das Schreiben, die Schrift, wie sich ja überhaupt der einzelne Mensch immer wieder ganz nach denselben nur eigenthümlicheren Gesetzen entwickelt, nach welchen sich das ganze Menschengeschlecht ausgebildet, die Menschheit bisher entwickelt hat; und wir sehen zugleich, wie durch ein überwiegend äußeres Leben die Bilder-, wie durch ein überwiegend reicheres inneres Leben dagegen aber die Ideen- und Begriffs-, die Buchstabenschrift nothwendig bedingt ist. Nur setzt beides, die Bilder-, wie die Begriffsschrift, ein überschwenglich reiches äußeres oder inneres Leben voraus; nur aus diesem und durch dieses wurde sie, die Schrift, erzeugt und geboren." — „So wie gewiß (I, 280) der unwiderstehliche Drang eines in irgend einer Beziehung in sich überströmenden Innern, und das Streben, diese Fülle festzuhalten, der Grund des Schreibens, und dieses so die Frucht der sinnenden und innigen Selbstbeachtung des Menschen ist; so gewiß sind auch die Schriftzeichen, als Zeichen für die einzelnen Wortbestandtheile, nicht willkürlich, und stehen gewiß mit der Begriffsbezeichnung und, was wohl einerlei sein mag, mit ihrer Bildungsweise in Verbindung. Wie wenig nun auch von den ersten Grundbezeichnungen und den ersten Grundformen der Schriftzeichen noch übrig sein mag, wie verwischt sich auch diese Gesetze haben mögen, aus denen sie wohl nach stillwaltenden aber nothwendigen Bedingunen hervorgegangen sind, so scheinen doch einige übriggebliebenen Grundformen der Schriftzeichen den innern Zusammenhang mit der Bedeutung der Wortbestandtheile unbezweifelbar noch zu zeigen, so das in sich geschlossene O, als Zeichen des Wortbestandtheiles für den Begriff des völlig in sich Abgeschlossenen. So das in sich zurückzulaufen sich bestrebende S, als das Zeichen für den Wortbestandtheil zur Bezeichnung des Begriffs des Zurückkehrens in sich. —

Ungesucht tritt in den ursprünglich Phönizischen und später Römischen Schriftzeichen bei mehreren eine bestimmte Bezeichnung zwischen der Form des Zeichens und der Begriffsbezeichnung des Wortbestandtheiles entgegen." An andern Orten spricht Fröbel weitläufig im Sinne des Vorhergehenden von der Sage (III, 190), daß ein Hirt die Buchstabenschrift erfunden haben soll, und weist nach, wie unsere sogen. Gothische Druckschrift durch gleichmäßig angebrachte Verzierungen aus der Römischen hervorgegangen, und aus dieser, wie allerdings noch genug Dokumente früherer Jahrhunderte die sogen. Mönchsschrift beweisen, theils durch Verkürzung, Verlängerung, Abglättung und Zusammenfließen die Buchstaben unserer Hand- und Schreibschrift, die sogen. Currentschrift entgegentritt. —

5.

Doch nicht allein der menschheitlichen Sprachentwickelung geht die sprachliche Entwickelung des Einzelnen parallel, sondern im Wesen, den allgemeinen Gesetzen nach, sinnbildlich, auch der Natur. Die Naturentwickelung ist Fröbel der andere und letzte objective Probier- und Prüfstein. „Suchen wir nach dem inneren Grunde (I, 188) dieser hohen sinnbildlichen Bedeutung der verschiedenen Einzelerscheinungen der Natur, besonders in den Entwickelungsstufen ihrer Gegenstände und deren Erscheinungen, in Beziehung auf den Menschen, dessen Entwickelungsstufen und deren Erscheinungen; so finden wir klar, daß sie ganz einfach darin ihren festen und sichern Grund haben, daß Natur und Mensch in einem und ebendemselben ewigen, einigen Sein ihren Grund haben, und ihre Entwickelung nach ganz gleichem Gesetz und Gesetzen, nur in verschiedenen Steigerungsstufen Statt findet." Dieser Satz ist durch die neuere Naturforschung, besonders durch die Physiologie, die sich lebhaft mit der

Entwickelung der organischen Wesen (der Pflanzen, Thiere und des Menschen) beschäftigt, vielfach durch Thatsachen erhärtet werden. Freilich handelt es sich hierbei immer nur um die W e s e n s gleichheit; die Unterschiede dürfen dabei, wenn man nicht einer ganz unfruchtbaren naturphilosophischen Symbolsucht anheim fallen will, keinen Augenblick aus dem Auge gelassen werden. Der Mensch ist so gut Naturwesen wie die Pflanze und das Thier. Er haftet nirgends anders als in der einen uns bekannten Erdnatur. Diese Sätze enthalten keineswegs eine Erniedrigung des Menschen. Er bleibt dabei immer was er ist, war und sein wird: die Krone der Erd-Schöpfung.

Das Wesen der letztern ist Fröbel das Natursinnbild der Sprachentwicklung des Kindes. „Dem erschienenen Menschen, so bemerkt er (I, 59), dem Kinde tritt die Außenwelt, wenn auch in sich immer schon aus denselben Gegenständen und in derselben Gegliedertheit bestehend, aus ihrem Nichts zuerst in neblichter, gestaltloser Dunkelheit, in chaotischer Verworrenheit, selbst Kind uud Außenwelt in einander verschwimmend, entgegen, und es stellen sich dann die Gegenstände demselben aus diesem Nichts, diesem Nebel besonders durch das von Seiten der Eltern, der Mutter früh dazwischen tretende, Kind und Außenwelt zuerst trennende, dann beide wieder einende W o r t, erst einzeln und selten, endlich mannichfaltig und öfterer in ihrer in sich geschlossenen festen Geschiedenheit hervor, und so tritt der Mensch, das Kind zuletzt sich selbst, als ein bestimmter geschiedener, von allen andern ganz verschiedener Gegenstand entgegen. So wiederholt sich in dem Gemüthe und Geist, in der geistigen Entwickelungsgeschichte, in der Geschichte des Bewußtseins des Menschen, in jedem Kinde, in der Erfahrung jedes Kindes, von seinem Erscheinen auf der Erde an

die Entwickelungs= und Schöpfungsgeschichte aller Dinge u. s. w."

Die Erziehenden sind berufen, planmäßig und mit vollem Bewußtsein in das in vollem Flusse der Entwickelung sich befindliche, Leben einzugreifen. Daß der Griff gelinge, war es nöthig, daß wir den Faden der gesammten Entwickelung vor uns aufspannten. Auf die sprachliche Entwickelung lassen wir nun die ihr gemäße erziehliche Behandlung im allgemeinen, orientirenden Umriß folgen.

II.

Die ersten sprachlichen Unterrichtsstufen des Kindes.

„Der schauende Erzieher und Lehrer (III, 173), dem die Eltern ihre Kinder vertrauend zuführen, findet diese Kinder schon auf einer bestimmten Stufe der Entwickelung, welche sie schon im Vaterhause erhalten haben, er findet sie schon in einer bestimmten Richtung ihrer Thätigkeiten. Diese Entwickelungsstufe und die aus ihr hervorgehende Richtung der Kräfte der Kinder zunächst zu erkennen, an sie unmittelbar anzuknüpfen, und ihr gemäß weiter fortzubilden; das ist die richtige Erfassung dieses Zeitpunktes. Jede Forderung an die Kinder, die nicht aus ihrem Leben und dieser Entwickelungsstufe hervorgeht, also etwas dem Leben der Kinder Fremdes in sich enthält, hat nothwendig etwas Tödtendes in sich, und je größer die Erwartung des Kindes war, je höher ihre Zuneigung zur Schule und zum Erfassen des geistigen Lebens derselben; um so größer wird nun nothwendig ihre Abneigung. Es

liegt in der Natur der Sache und alles Lebens, keineswegs in einer Willkür der Kinder. Dies wird jeder, der die Erinnerungen seiner Jugend bewahrt, in sich bestätigt finden." —

Nach dem vorstehenden Satze Fröbels handelt es sich um die richtige Erfassung des schulfähigen, eben in die Schule eintretenden Kindes. Dazu ist allerdings nöthig, daß zunächst die Entwickelungsstufe an sich und die aus ihr hervorgehende Richtung der Kräfte der Kinder dieses Alters erkannt ist, weil ja erziehlich unmittelbar an sie angeknüpft werden soll. Wir haben diese Erkenntniß der sprachlichen Entwickelung des Kindes wenigstens bereits gegeben, so weit dies nach dem jetzigen Stande der Wissenschaft möglich war. Wenn dann aber weiter die Erziehenden nach dem obigen Ausspruche Fröbel's die Verpflichtung haben, das Kind nach der Entwickelung und Richtung seiner Kräfte weiter fortzubilden, so fragt es sich doch zu allererst, wie denn das normal erzogene Kind bis zum schulpflichtigen Alter sprachlich vor-gebildet wurde.

Die Beantwortung dieser Frage wird im Stande sein, uns pädagogisch zu orientiren und uns vor pädagogischen Mißgriffen zu bewahren. Der sprachlichen Entwickelung des Kindes stellen wir die, nach unserer Meinung, normale sprachliche Erziehung und Bildung parallel.

„Bis zur Kinderstufe (I, 65) ist das Innere des Menschen noch eine ungegliederte, mannichfaltigkeitslose Einheit. Mit der eintretenden Sprache beginnt Aeußerung und Darstellung des Innern des Menschen, beginnt Gliederung nach Mittel und Zweck verknüpfte Mannichfaltigkeit im Innern des Menschen; es gliedert, es bricht sich das Innere des Menschen, und strebt, sich äußerlich kund zu thun, zu verkündigen; er, der Mensch, strebt mit eigener selbstthätiger Kraft sein Inneres äußerlich am Festen und durch Festes

außer sich darzustellen und zu gestalten, und diese selbstthätige, selbstständige Entwickelung des Menschen, diese selbstthätige Darstellung des Innern durch eigene Kraft am Festen, liegt auch ganz in dem diese Stufe der menschlichen Fortbildung bezeichnenden Worte Kind, K — in — d ausgedrückt. (Anmerk.: Die Art und Weise, gewisse Laute, Sylben, Worte sinnbildlich zu nehmen, theilt Fr. Fröbel vornehmlich mit dem Philosophen Krause. Einige zucken darüber bedenklich die Achseln. Gelehrte Sprachforscher, wie z. B. Jacob Grimm haben sich jedoch über Krauses Verdienste um die deutsche Sprache sehr anerkennend ausgesprochen und mir will es scheinen, daß sich oft in der sprachlichen Anschauungsweise Fröbels ein tiefer, bedeutender Sinn ausspricht, gewiß aber immer ein ächt deutsches Gemüth, das unsere Muttersprache zu vertiefen strebt.)

„Mit (I, 66) der Stufe der Kindheit nun, mit dieser Stufe der am Aeußerlichen und durch Aeußerliches Sichtbarmachung des Innern und des Suchens und Strebens nach Einigung beider, nach der beides verknüpfenden Einheit, beginnt die eigentliche Erziehung des Menschen durch zwar verminderte körperliche, aber erhöhte Geistespflege und Geisteshut. Aber der Mensch, die Erziehung des Menschen ist auf dieser Stufe noch ganz der Mutter, dem Vater, der Familie, denen anheimgestellt, mit welchen er durch die Natur und von Natur ein ungestücktes, ungetrenntes Ganze ausmacht; denn das Darstellungsmittel, die Sprache nur als Hörbares betrachtet, das Sprechen ist auf dieser Stufe noch ein von dem Menschen ganz Ungetrenntes, ja er kennt und erkennt sie noch gar nicht als etwas Einiges, sie ist eins mit ihm, wie sein Arm, sein Auge, seine Zunge, ohne daß er selbst noch etwas von ihr weiß."

Diese Stufe ist erziehlich wichtig; „denn (I, 67) es ist für den sich entfaltenden Menschen wichtig, ob ihm die Außenwelt als ein Edles oder ein Unedles; als

ein Niederes, Todtes, als eine Sache nur zum Nutzen, Verzehren, Vernichten, zum Genießen von Andern, oder als Selbstzweck, als ein Hohes und Lebendiges, als ein Geistiges, Beseeltes und Göttliches erscheine; ob als ein Klares oder Trübes, als ein Veredelndes, Erhebendes oder als ein Erniedrigendes, Drückendes; ob er sie, die Sache in ihren wahren, oder in schiefen, verdrehten Verhältnissen sehe und erkenne. Darum soll das Kind auf dieser Stufe, wie alles recht und richtig anschauen, so auch recht und richtig, bestimmt und rein bezeichnen, sowohl die Sachen und Gegenstände selbst, als auch ihrem Wesen und ihren Eigenschaften nach. Es soll richtig bezeichnen die Verhältnisse der Gegenstände sowohl zum Raume und zur Zeit, als auch unter und zu sich, jedes mit seinem richtigen Namen, Worte, und jedes Wort in sich klar und rein nach seinen Bestandtheilen: Ton, Laut, Schluß. Da diese Entwickelungsstufe des Menschen aber fordert, daß er als Kind alles klar, richtig und rein bezeichne, darum ist es so wesentlich nöthig, daß auch ihm alles Umgebende richtig, klar und rein vorgeführt werde, daß er alles richtig, klar und rein anschaue und erkenne; beides ist unzertrennlich und bedingt sich gegenseitig. Doch fällt auf dieser Stufe noch, wie die Sprache noch eins ist mit dem sprechenden Menschen, auch die Sprache und die Sprachbezeichnung dem sprechenden Kinde mit dem zu bezeichnenden Gegenstand in Eins zusammen, d. h. es kann Wort und Sache, so wie Körper und Geist, Leib und Seele noch nicht trennen, sie sind ihm noch Eins und dasselbe. Dies zeigt besonders das Spiel und Spielen der Kinder in dieser Zeit und Epoche; gern, und wenn es kann, viel spricht das Kind beim Spiel. Spiel und Sprechen ist das Element, in welchem das Kind jetzt lebt, darum ertheilt auch das Kind auf dieser Stufe der Menschenentwickelung jedem Dinge Lebens-, Empfindungs-, Sprachfähigkeit mit, und von jedem Dinge glaubt das Kind,

daß es höre; eben weil das Kind beginnt sein Inneres äußerlich darzustellen, so setzt es gleiche Thätigkeit auch in alles übrige ihn Umgebende, sei es ein Stein oder ein Hölzchen, sei es ein Gewächs, eine Blume oder ein Thier."

Den ersten Sprachunterricht ertheilt die Mutter, oder wer ihre Stelle bei dem Kinde vertritt. Sie ist die erste Bildnerin und ertheilt, wie ihr mütterlicher Instinkt sie selbst so sicher dahin führt und wie Fröbel gründlich auseinandersetzt, Anschauungsunterricht, in dem Sache und Wort immer, innig verknüpft, zusammen auftreten. Die Mutterliebe, die hier ganz genieartig wirkt, nennt die Gegenstände, die eben in die Sinne des Kindes fallen, die es sieht, hört, greift u. s. w., sie erfindet allerlei Spiele, Kunstgriffe und Erleichterungsmittel; munter und drollig ergießt sie stundenlang die Ströme ihrer Rede über das Kind und ahnt kaum, welche unterrichtlichen Dienste sie dadurch dem Kinde erweist. Dazu kommt noch ihr Gesang, die schmeichelnd die Sprachfülle dem jungen Wesen einbildet. Hier ist der Ort, wo wir auf die Mutter- und Koselieder, auch ihrer sprachlich erziehenden Tendenz halber, aufmerksam machen müssen. Sie sind dem Leben abgelauscht und darum, wie kaum ein anderes Kinderwerk, für die zarte Jugend in hohem Grade geeignet, wieder Leben zu wecken und zu bilden. Und das wird für den ersten Sprachunterricht der Familie allerdings wesentlich sein, daß er lebendig sei. Hierbei spricht sich Fröbel mit ganz besonderer Wärme und Entschiedenheit aus. „Aber (I, 108) es ist hart, doch ist es wahr, laßt uns nur bei unserm Umgange und Leben mit unseren Kindern einen prüfenden, forschenden Blick auf und in uns werfen, es soll keineswegs im Mindesten mehr gesagt werden, als was wahr ist: — wir sind todt, was uns umgiebt, ist für uns todt; bei allem Wissen sind wir leer, sind für unsere Kinder leer; fast alles, was wir sprechen, ist hohl und leer, ohne Inhalt

und ohne Leben; nur in seltenen, wenigen Fällen, da wo unserer Rede Natur- und Lebensanschauung zum Grunde liegt, erfreuen wir uns ihres Lebens. Darum eilen wir! lassen wir uns, unsern Kindern, lassen wir durch sie unserer Sprache Gehalt, und den uns umgebenden Gegenständen Leben geben! Darum leben wir mit ihnen, lassen wir sie mit uns leben; so werden wir durch sie bekommen, was uns allen Noth thut. Unsere Worte, unsere Reden im geselligen Zusammenleben sind todt, sind Hüllen ohne Mark, Marionetten ohne Leben, Spielmarken ohne innern Werth; denn ihnen mangelt die Anschauung des innern Lebens, denn ihnen mangelt der Inhalt; es sind böse Geister, weil sie keinen Körper und Leib haben. — Unsere Umgebungen, das was wir anschauen, sehen, ist todt; sie sind Masse, sie erdrücken, statt zu erheben; denn ihnen fehlt das belebende Sein- und Bedeutung gebende Wort. Wir fühlen und empfinden den Sinn unserer Rede nicht; denn sie besteht aus auswendig gelernten Begriffen, denen keine Anschauung, keine Gestaltung zum Grunde liegt, darum wirkt sie auch keine Anschauung, keine Gestaltung, kein Leben; denn sie ist nicht aus dem Leben hervorgegangen und geht nicht aus dem Leben hervor. Unsere Rede gleicht dem Buche, aus dem wir sie, sei es auch im dritten oder vierten Gliede, auswendig gelernt haben; wir sehen selbst nicht, was wir reden, können es nicht gestalten, was wir reden; darum ist unsere Rede so leer und gehaltlos. Darum, nur darum ist unser inneres und äußeres Leben so arm, und wird wieder das Leben unserer Kinder so arm, weil unsere Rede nicht aus einem innerlich und äußerlich, schauend und schaffend reichen Leben geboren ist, weil unserer Rede und unserm Worte die Sachanschauung dessen fehlt, was sie bezeichnet. Darum hören wir wohl den Schall; aber wir bekommen kein Bild, wir hören das Geräusch; aber wir sehen keine Handlung. Väter, Eltern! was uns mangelt,

auf, laßt es uns unsern Kindern geben, verschaffen; was wir nicht mehr besitzen, die alles belebende, alles gestaltende Kraft des Kindeslebens, lassen wir sie von ihnen wieder in unser Leben übergehen! Laßt uns von unsern Kindern lernen, laßt uns von den leisen Mahnungen ihres Lebens, den stillen Forderungen ihres Gemüthes Gehör geben! Laßt uns unsern Kindern leben: so wird uns unserer Kinder Leben Friede und Freude bringen, so werden wir anfangen, weise zu werden, weise zu sein!" —

2.

„Auf (I, 110) der bisher betrachteten und der Anschauung und Beachtung vorgeführten Stufe der Entwickelung des Menschen wurde die Außenwelt, wurden die Gegenstände der Außenwelt auf das innigste mit dem Worte, und durch das Wort wieder auf das innigste mit dem Menschen verknüpft. Diese Stufe ist darum vorwaltend die Stufe der Entwickelung der Sprachfähigkeit des Menschen. Deshalb war bei allem Thun des Kindes die Anknüpfung desselben an die Bezeichnung desselben durch das bestimmte, reine Wort so unerläßlich. Jeder Gegenstand, jede Sache, jedes Ding wurde gleichsam für das Kind erst durch das Wort; vor dem Worte war es für das Kind, wenn auch das äußere Auge es wahrzunehmen schien, noch gar nicht da; das Wort selbst schuf gleichsam die Sache erst für das Kind, deshalb erschien und war Wort und Sache, wie Mark und Stamm, wie Ast und Zweig so eins. Und ungeachtet dieser innigen Verknüpfung der Gegenstände mit dem Worte, und durch dieses mit dem Menschen, steht dennoch, — welches von Eltern und Erziehern nicht klar genug eingesehen, und bestimmt genug beobachtet werden kann — auf dieser Stufe der Menschenentwickelung jeder Gegenstand von dem andern geschieden, jeder Gegenstand und jede Gesammtheit an sich wieder in

ihren Theilen so ungegliedert da. Aber anders, ganz anders fordert es die Bestimmung des Menschen und der Dinge: der Mensch soll nicht allein jedes Ding als ein Ganzes, Ungetheiltes, sondern er soll es auch als ein sich für Darstellung eines Gesammtzweckes in sich Gegliedertes betrachten; er soll es nicht nur als ein für sich bestehendes Ganzes, als eine Einheit und Einzelheit, sondern er soll jedes wieder als Glied einer beziehungsweise größeren und höheren Gesammtheit, für Darstellung eines höheren Gemeinzweckes erkennen und anschauen, von jedem Ding sollen nicht nur seine äußern Verhältnisse und Verknüpfungen, sondern dessen innere Beziehungen, dessen innere Einigung mit dem von ihm äußerlich getrennten erkannt und eingesehen werden. —

Doch die Gesammtheit dessen, was den Menschen als ein Aeußeres, als Außenwelt umgiebt, kann als solche von dem Menschen in ihrer Einheit nicht erkannt werden, sondern wieder nur durch die Kenntniß des eigenthümlichen Wesens, der eigenen Natur jedes einzelnen Dinges, Sache, Gegenstandes in jedes Selbstständigkeit und Persönlichkeit. Der Mensch erkennt aber jedes Ding, das Innere jedes Dinges schwer, wenn es ihm innerlich und äußerlich zu nahe gerückt ist, und fast in dem Maaße schwerer, als es ihm äußerlich und innerlich zu nahe gerückt ist, als es ihm in beiden Beziehungen zu nahe steht. — Das Mißverstehen zwischen Eltern und Kind innerhalb des häuslichen und Familienkreises u. s. w. sind häufige und redende Beweise dafür. Darum erkennt überhaupt der Mensch sich selbst so schwer. Eine äußere Trennung bringt dagegen häufig innere Einigung, inneres Finden und Erkennen hervor. So kennt ja leider der Mensch vieles Fremde; fremde Gegenden, fremde Zeiten, fremde Menschen besser, als seine Gegend, seine Zeit, besser als sich selbst. Will der Mensch sich wahrhaft erkennen, muß er sich außer sich selbst darstellen, sich

gleichsam sich selbst entgegensetzen. Soll nun der Mensch seiner Bestimmung gemäß das Wesen jedes Dinges der ihn umgebenden Außenwelt recht erkennen, ja durchdringen; soll er durch jedes Ding sich selbst recht erkennen, recht durchdringen: so muß nach der Stufe der Kindheit für ihn eine neue, der vorhergehenden, Mensch und Gegenstand einenden, ihrem Wesen nach entgegengesetzte: — Mensch und Gegenstand wieder trennende, Mensch und Gegenstand äußerlich einander gegenüberstellende, aber innerlich einende und nahe bringende Stufe, der Menschenentwickelung eintreten; — eine solche Stufe, die dem Menschen die Gegenstände innerlich nahe bringt, daß sie Gegenstand und Wort trennt, Gegenstand und Wort jedes als etwas von dem Anderen Geschiedenes, Verschiedenes, und doch Einigendes erkennt. Diese Stufe ist die, wo die Sprache an sich als etwas Selbstständiges und für sich und durch sich Bestehendes ein- und auftritt; es ist die folgende Stufe.

Mit dem Trennen des Wortes von der Sache, und der Sache von dem Worte, mit der Trennung der Sprache von dem Sprechenden, und umgekehrt, ja mit der sogar später eintretenden Aeußerlich- und Körperlichmachung der Sprache durch Zeichen und Schrift, und somit der wirklichen Verkörperung der Sprache, und der Betrachtung der Sprache als etwas Körperlichen, tritt der Mensch von der Stufe des Kindes heraus, und zu der Stufe des Knaben (oder Mädchens) empor."

„So wie (I, 113) die vorige Stufe der Menschenentwickelung die Stufe der Kindheit vorwaltend die des Lebens, des Lebens an sich, nur um zu leben, die Stufe war, Innerliches äußerlich zu machen; so ist die jetzige, die Knaben-(Mädchen-)Stufe vorwaltend die Stufe des Aeußerlichens innerlich zu machen, die Stufe des Lernens." —

3.

Das Kind wird von den Eltern dem Kindergarten, der Schule übergeben. Da fragt es sich nun zuerst wieder, was denn die Erziehenden, Unterrichtenden, auf Grund der im allgemeinen pädagogisch charakterisirten Entwickelungsstufen des Kindes, praktisch bieten sollen.

Der Kindheitsstufe (vom vierten bis zum sechsten Jahre genommen) eignet, wie gesagt, das bestimmte Streben (III, 173), „das, was Kinder anschauen, mit Sprache zu bezeichnen." Die ausgebildete Sprache der Erwachsenen kommt ihnen dabei zu Hülfe. —

Diese Thätigkeit und diese Richtung ihrer Kräfte haben die Kinder bis auf eine bestimmte Stufe ausgebildet, wenn sie (zur Kindergärtnerin oder) zum Lehrer in die Schule kommen; und es ist dies eine Seite ihrer Entwickelungsstufe.

Ihr zufolge ist also die erste Thätigkeit des Lehrers mit den Kindern: Anschau-Sprechübungen, also Uebungen, in welchen Gegenstände, ihre Eigenschaften, Verhältnisse u. s. w. unmittelbar angeschaut und zugleich durch Sprache bezeichnet werden, und zwar so, daß das Kind die Bezeichnung durch Sprache, ja vielseitig auch das zu Bezeichnende, selbst zu suchen hat. So findet sich das Kind (im Kindergarten und) in der Schule wie zu Hause, nur daß es, was es früher einzeln, gelegentlich und ganz unbewußt that, jetzt in großer mitstrebender Gemeinsamkeit, in bestimmter Ordnung und mit Selbstbestimmung thut. So wird ihm (der Kindergarten und) die Schule, was sie ihm sein soll: ein zweites höheres Vaterhaus. Und so werden seine Denkkräfte, wie das durch dieselben Erreichte, seine Kenntnisse, der Natur und den Forderungen seines Lebens gemäß weiter gebildet. Denn daß bei diesen Anschau-Sprechübungen schon hier stets

auf höher liegendes Gemeinsames und Einigendes der Gegenstände, ihrer Eigenschaften und Verhältnisse — was ja eben des Kindes Geist außer der Wort- und Sprachbezeichnung derselben, in sich, wenn auch unbewußt, doch ahnend sucht — hingedeutet und hingeleitet wird, liegt in der Natur der Sache und ergiebt sich von selbst, wie es sich von selbst versteht; wie das Kind die höheren Zusammenfassungen und Einheiten aller Dinge und Einzelnheiten ahnend in sich sucht, so werde sie vom Lehrer fest im Auge behalten, so daß auch dieser Unterricht, wenn auch ganz vom Einzelnen und Aeußerlichen ausgehend, und es scheinbar festhaltend, doch schon in sich, durch den verbindenden Geist, ein einiges Lebganzes wird." —

4.

„Wie das Kind (II, 1-1) die Gegenstände schon etwas überschauen kann, so auch ihre Eigenschaften in Ruhe und Bewegung, ihre Verhältnisse u. s. w. Welche neue Uebung verlangt jetzt (auf der Knaben- und Mädchenstufe vom sechsten bis achten Jahre) der Geist des Kindes in dieser Beziehung? — Die Sprache selbst führt uns darauf und muß die Gedanken des Kindes schon mannigfach darauf geleitet haben. Sie bezeichnet eine Mehrheit, z. B. von Eigenschaften der Bewegung, also von Wirkungen mit einem gleichen Ausdrucke, ungeachtet diese Wirkungen der äußern Erscheinung nach verschieden sind. So bezeichnet sie das mäßige Fortbewegen des Menschen, des Flusses, der Mühle, des Geschäfts, der Uhr u. s. w. alles mit dem gleichen Ausdrucke: gehen. Die Sprache, oder vielmehr der Geist der sie geschaffen hat, hat also eine Mannigfaltigkeit von unsern Erscheinungen unter eine Einheit gebracht. Diese Mannigfaltigkeit zu der jedesmal gegebenen oder aufgefundenen Einheit aufzusuchen, ist die rein entgegengesetzte Uebung wie bei den Gegen-

ständen, wo für eine Mannigfaltigkeit die höhere Einheit gesucht werden muß. — Weil aber diese Uebungen durch die Sprache oder ihren Geist bedingt sind, so heißen sie Sprachübungen (Sprechübungen, Wortkunde). — An sie schließt sich das bereits psychologisch begründete und weitläufiger besprochene „Wortauflösen," das „Schreiben und Lesen."

Wir sind am Schlusse des allgemeinen anthropologisch und pädagogisch orientirenden Theiles dieser Schrift. Das Allgemeine ist aber immer nur für die Erziehenden und wirkt nicht unmittelbar auf das zu erziehende Kind. Für dies unmittelbar sorgt der nächste praktische Theil; aber hier zunächst nur theilweis. Wir gehen vorerst nur auf die Methode des Lesens und Schreibens ein, wozu nothwendig auch das „Wortauflösen" gehört, und geben später vielleicht in besonderen Heften die praktische Behandlungsweise der „Sptachübungen," und „Anschau-Sprechübungen" im Fröbel'schen Sinne und Geiste. —

B.

Praktisches:

Für Lehre und Uebung.

III.

Des Kindes erster Schreib-Lese-Unterricht auf der Grundlage des Kindergartens.

1. Die allgemeinen methodischen Grundsätze für diesen Unterricht.

„Sagen Sie mir offen," so schrieb Fröbel 1851 an den Schreiber Dieses, wie Ihnen die Aufsätze: „Wie Lina schreiben und lesen lernt. Eine schöne Geschichte für Kinder, die gern thätig sind" — (III, 135—238) und „Das Wesen und den Geist, wie die Grundsätze der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung dargelegt an der Art und Weise „Wie Lina lesen lernte" (III, 257—306) gefallen." —

Diese Aufsätze sind meines Wissens die letzten sprachlich-pädagogischen Arbeiten Fröbel's. Sie gehören mit zu dem Tiefsten und Bedeutendsten, was Fröbel je geschrieben und, was hier besonders für das Folgende in das Gewicht fällt, sie sind, gegen andere Schriftwerke Fröbel's gehalten, mit die praktischsten Arbeiten. Sie verdienen in der That nachträglich, außer der brieflich-privaten, noch eine durchaus beistimmende öffentliche Besprechung. Fröbel giebt im ersten Aufsatze in der Gesprächsform von Mutter und Kind der erstern Anweisung, wie sie letzteres auf richtige und naturge-

mäße Weise zum Schreiben und Lesen führen soll; im zweiten benutzt er das Schreiben- und Lesenlernen als „anschaulichen" und zugleich „allgemeinen Vermittelungsgegenstand, gleichsam als „Sinnbild," um daran die „Grundwahrheiten" und „Grundsätze" seiner „entwickelnd-erziehenden Bildungsweise" klar zu machen. —

Indem wir uns nun anschicken, das Praktische für Lehre und Uebung zu geben, können wir doch nicht umhin, uns zuerst, nach Fröbel's Anweisung, über die allgemeinen methodischen Grundsätze unseres Gegenstandes zu verständigen. Und zwar geben wir sie zuerst, gehen also, nach der Gesammtanlage dieser Schrift, umgekehrt vom Allgemeinen zum Einzelnen und Besondern und nicht wie Fröbel, was seinem Zwecke entsprach, vom Besondern zum Allgemeinen.

1.

Wie uns die sprachliche Entwickelungsgeschichte des Kindes belehrt hat, so regt sich in einem gewissen Alter in jedem Kinde auf naturgemäße Weise, ganz wie von selbst, der Trieb zum Lesen und Schreiben. Das Kind fühlt ein Bedürfniß nach diesen allgemein-menschlichen Künsten und ahnt, daß sie auf seiner Entwickelungsbahn gar nicht zu umgehen sind. Seit Rousseau, Pestalozzi und den Philanthropen heißt nun der erste methodische Grundsatz: knüpfe deinen Unterricht immer am Triebe, am Bedürfnisse des Kindes an.

Fröbel stellt diesen Grundsatz, besser gesagt, dies pädagogische Grundgesetz, wie an die Spitze seiner Menschenbildung überhaupt, so auch an die Spitze seiner Schreib-Lese-Methode. „Was bedeutet denn der," so fragt er zunächst (III, 258), „eigentlich besondere Trieb, Schreiben und Lesen zu lernen, in dem Kinde; was ist dessen allgemeine Bedeutung in dem Kinde und für das Kind?

Es ist überhaupt, nach errungenem stärkerem oder

schwächerem Gefühle der Selbstigkeit, der Persönlichkeit, das Streben: sich auch in dieser Selbstigkeit, gleich den um sich bemerkenden Erwachsenen, zu bethätigen, sich auch als Glied des großen und allgemeinen Lebensganzen zu beweisen, nach Möglichkeit gleichsam in dasselbe ein- und in demselben aufzutreten. Es ist dies dasselbe Gefühl, was das Kind so bestimmt antreibt, nach Umständen überall dem Vater, und besonders der, mehr in diesen Wunsch eingehenden, Mutter helfen zu wollen; es ist das Sichfühlen des Kindes als Gliedganzes, es ist die Wirkung des Doppelgefühles, einmal als selbstständiges Glied des um sich schauenden und in sich ahnenden großen Lebensganzen.

Die Beachtung, Anerkenntniß und Pflege dieses Doppelgefühls, dieses Sich-Fühlen des Kindes, oder wenn man lieber will, dieses Sichahnen desselben als ein Gliedganzes, so zart und schwach es auch immer im Kinde sich regen mag — aber es regt sich zu seiner Zeit in jedem Kinde ganz gewiß — erkenne ich nun als die Grundlage, als den Ausgangs-, ich möchte sagen als den Keim-, Herz- und Quellpunkt der eben echten und wahren, entwickelnd-erziehenden Bildung des Kindes und des Menschen, oder ganz allgemein und mit einem Worte ausgesprochen, der Menschen-Erziehung überhaupt. —

Von der sorgsamen Beachtung, Pflege, Entwickelung, Erstarkung und Ausbildung dieses Gefühles und dieser Ahnung als Lebensgliedganzes, von der Vermeidung jeder Verletzung, Trübung, Störung, Mißleitung dieser beiden, hängt der segensreiche Erfolg aller wahren Erziehung ab, es ist der Einigungspunkt von Allem und Jedem, was durch die Erziehung erreicht werden soll; ja er macht eigentlich einzig und allein eine wahre menschliche und menschheitliche, allseitige lebenseinige Erziehung erst möglich. Aber durch ihn wird sie möglich; denn das Kind erkennt sich dadurch unmittelbar, ohne daß es darüber

von irgend Einem außer sich belehrt zu werden braucht, in dem Doppelverhältniß der Selbstständigkeit und Abhängigkeit; ohne dessen unmittelbare Anerkenntniß aber keine echte menschliche Erziehung, wie in der Natur, ohne die Beachtung und ohne die stumme unbewußte Nachlebung nach diesem Doppelverhältnisse, keine gesunde allseitige Entwickelung möglich ist. Dies zeigt uns der große unsichtbar wirkende Weltalls-, Natur- und Menschheitsgärtner in der Erziehung all seiner Kinder, wie es uns der sichtbar thätige Pflanzengärtner in der Pflege des kleinsten Stuben- und Topfgartens übt; darum ist dieses Doppelgefühl, diese Doppelahnung auch der Ausgangs- und Lebenspunkt des wahren Kindergartens und der durch ihn zu begründenden entwickelnd-erziehenden Bildung des Kindes, der Jugend, des Menschen und der Menschheit zu allseitiger Lebenseinigung, als der allgenügenden und einst zur Vollkommenheit führenden, d. h. die Möglichkeit dazu wenigstens vorbereitend, anbahnend.

Durch dies alles drängt sich die zweite Frage auf: Wie und wodurch wird nun aber dieses hier viel besprochene, als so wichtig erkannte, ursprünglich tief im Kinde schlummernde Doppelgefühl, die Ahnung seines Doppelverhältnisses als Gliedganzes geweckt?

Wegen der Hochwichtigkeit der Sache, d. h. wegen der tiefen Wahrheit des erkannten Satzes: – fast durch Alles und Jedes, was mit dem Kinde, was für das Kind geschieht; vielfach fühlt und sieht es sich, — namentlich durch die so häufige Entgegensetzung gegen die Erwachsenen, als ein Besonderes und Einzelnes, dem Allgemeinen und Gesammten gegenüber stehend. Besonders aber wird dies allwirkende Gefühl durch gepflegte Selbstthätigkeit und entwickelndes Sich-Beschäftigen in der Nähe der Eltern, namentlich der

Mütter, mindestens in der Umgebung wirklich erziehender Erwachsenen geweckt. Hier fühlt das Kind bald ein einigendes unsichtbares Band, welches sich um alle Erwachsene, ja selbst mit um die Dinge schlingt, welche sie umgeben und sie Alle und Alles zu einem Ganzen verbindet; dem es jedoch als Kind, in seiner Sonderheit, noch fern steht, von dem es besonders erst Alles erbittend empfangen muß. Aber außer jenem, gleichsam unsichtbaren, Bande bemerkt es bald ein noch weiter wirkendes unsichtbares, und doch das Fernste wie das Nächste verbindendes Band; es ist dies das wunderbar stille und doch redende, stumme und doch sprechende, die Menschen einende und doch weit getrennt lassende, die Menschen vielfach erregende, ihnen Freude und Trauer, Lust und Schmerz, Tanzen und Weinen bringende und doch Niemanden sichtbar machende Schreiben und Lesen.

Also dadurch, daß das Kind sieht und wahrnimmt: — Schreiben und Lesen ist ein Verknüpfungsmittel des Gesonderten und Einzelnstehenden mit dem Allgemeinen, ein Einigungsmittel der Einzelnen unter sich — wird die Wahrnehmung seines Doppelverhältnisses in dem Kinde geweckt, aber namentlich geschieht dies in seinem Anbeginn durch das Briefschreiben. Welches Kind möchte nicht gern Briefe schreiben? Wie zahllos wiederholt sich in Familien: „Bitte, bitte gieb mir Papier, lieber Vater oder liebe Mutter, ich will einen Brief schreiben.“ Ja, der eben jetzt erst dreijährige Georg schickte schon früher seine bekritzelten oder nur gefalteten Papierchen als Briefe, in seiner Phantasie zur Post an den abwesenden Vater, und als auch die Mutter sich auf längere Zeit von ihm, durch eine Reise, trennen mußte, war seine größte Bitte: „Mutter, schreib mir Briefchen!“ Und die gütige, wahrhaft pflegende Mutter erfüllt treu das Versprechen, gefaltete Blätter wie beschriebene Briefchen beizulegen, woraus des Kindes Phantasie sich heraus und vorliest, was ihm

lieb ist, was es erwartet, als stünde es im Briefe. — Eine Thatsache des Augenblicks. Darum im Einklang mit dem großen Lebens-Entwickelungs- und Erziehungsgesetze, auch das Sehnen unserer „Lina" in der Wochenschrift: „Bitte, bitte, liebe Mutter, gieb mir Papier, ich will auch einen Brief schreiben."

Was spricht sich nun, zusammengefaßt in den uns zur Anschauung vorgeführten Lebensbildern, sinnbildlich zur Beantwortung der uns vorgelegten Lebens- und Erziehungsfragen aus? —

Erstens: Das Kind fühlt sich frühe durch sich, durch sein ganzes Wesen, was und wie es ist, und durch das, was sich um dasselbe her zuträgt und auf dasselbe einwirkt, wie als ein selbstständiges Einzel- und Sonderwesen, so als lebendiges Glied eines großen Lebensganzen, ahnet sich also als Gliedganzes.

Zweitens: Fühlt es in gleicher Weise: nur in diesem Ganzen kann es bestehen, nur durch dasselbe sich entwickeln, kann nur in Lebenseinigung mit demselben das werden, was es werden soll.

Drittens: Daher ersehnt, erstrebt, sucht es sich als ein solches Gliedganzes zu zeigen, wünscht, bittet es, sich als ein solches bethätigen zu dürfen.

Viertens: Der Geist des Allgemeinen ist es also, welcher auf die in dem Kinde, gleich Keimen, Herz- und Sprossenpunkten schlummernden Anlagen und Fähigkeiten wirkt, wie der Sonne Licht, der Erde Wärme, der Luft und des Wassers Lebens- und Nahrungsstoff im Frühling auf die Samen, Keime und Sprossen der Gewächse wirken; wie bei „Lina" in unserm Geschichtchen der Mutter liebende Pflege, des Vaters sinnige Beachtung und des Oheims fördernde und helfende Theilnahme.

Gesammtergebniß: Als Glied des großen Lebensganzen will und muß das Kind erkannt und demgemäß in allseitiger Lebenseinigung gepflegt, entwickelt, erzogen, gebildet, behandelt werden, das sind

die Wünsche und der Ausdruck all seiner Lebensäußerungen, die Bedeutung besonders des Wunsches: „Lehre mich schreiben.“

Man hat früher und jüngst wieder zum Oefteren Pestalozzi's „Wohnstubenkraft“ erwähnt, welche er gleichsam als die erste Forderung an die Spitze seiner erzieherischen Bestrebungen stellt; auch hat man wohl meine Erziehungsbestrebungen mit denen von Pestalozzi in eine gewisse vergleichende Beziehung gesetzt. Da nun Vergleiche der Herausförderung der Wahrheit und ihrer Anwendung immer günstig sind, so spreche ich in Beziehung auf den erwähnten Punkt aus: Wie Pestalozzi für sein Kind die Wohnstubenkraft in Anspruch nimmt, so nehme ich für das meinige und für den Menschen — als ihn von Kindheit an durch das ganze Leben begleitend, die gewaltige Macht der allseitigen Lebenseinigung, d. h. die Behandlung des Kindes und die Beachtung des Menschen in und nach allen Lebensbeziehungen: — die gesammte Lebenskraft in Anspruch, nach dem Vorbilde der Natur, welche dies bei dem kleinsten Samenkörnchen und geringsten Pflänzchen thut, also nach Gottes Vorbild in der Natur. —

„An was (III, 266) und woran knüpft nun aber wieder die Mutter ihre Belehrung durch Wort und That? oder vielmehr: woraus leitet die Mutter ihre Belehrung ab? bestimmter noch: wie und woraus entwickelt sie ihre vom Kinde selbst gewünschte Belehrung? — Zuvörderst gründet sie solche eben auf den Wunsch des Mädchens selbst (auf ihr Bedürfniß), läßt sie gleichsam daraus hervorwachsen.“

Schon dies Aufnehmen und Beachten des Wunsches des Kindes von Seiten der Mutter ist für die Beantwortung unserer Frage so wichtig. „Die Mutter gleicht nämlich in ihrem Thun hier der Sonne, welche im Frühling die in Samen und Knospen schlummernde Kraft weckt, die sich leise regende weiter

nährt und stärkt; und so soll es bei aller Menschenerziehung auch sein.

Weiter entwickelt die Mutter diese, vom Kinde selbst ersehnte Belehrung nicht nur aus dem, von ihm selbst persönlich und an Personen Erlebten, sondern sogar aus dem und durch das unmittelbare Gefühl der Persönlichkeit desselben selbst; sie knüpft ihre Belehrung an das, was dieses Gefühl bei jedem Menschen unmittelbar weckt und ganz in Anspruch nimmt: an den Namen, an den Namen eines Bekannten und Geliebten, an den Namen des Vaters, endlich an den eigenen Namen des Mädchens, und so recht eigentlich an dasselbe selbst; entwickelt so aus dem Innersten desselben, somit aus dem Punkte, aus der Quelle, wo Wunsch und Erfüllung unmittelbar in Eins zusammenfällt, aus der Kraft der Seele, in welcher Wollen und Thun Eins ist; darum ist auch wieder der Wille, die That des Mädchens mit dem Wunsche, der Forderung der Mutter in Einklang. Denn hier hat uns nun die Mutter Lina's mit Klarheit und Bewußtsein und somit in Vollkommenheit, wie jede Mutter instinctiv in mehr oder minderer Dunkelheit, größerer oder geringerer Unvollständigkeit, die wichtigste Aufgabe, das noch wenig erkannte Geheimniß wahrer entwickelnder Erziehung und ächter Belehrung gelöst und diese Lösung sogleich in der Anwendung gezeigt: sie hat beide, Erziehung und Belehrung, aus dem Leben, dem Triebe, dem Wunsche und dem Willen, der Kraft und der Selbstthätigkeit, wie aus der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung — durch Selbstthun des Mädchens in allseitiger Lebensneigung hervorgehen gemacht; wie die Frühlings-Sonne und Wärme das Leben, die Triebe, die Kraft, die Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung in jedem Samenkorne, in jeder Knospe weckt das durch Selbstthätigkeit und allseitige Naturneigung zu entfalten, was der Anlage nach in ihnen liegt. Genug, die Mutter Lina's

hat, mit einem Worte, die Aufgabe und das Geheimniß gelöst, wie sogleich in Ausübung gebracht, sie hat die Erziehung und Belehrung, welche bisher Fremderziehung und Fremdbelehrung war, für das Kind, für ihre Tochter Lina zur Selbsterziehung, zur Selbstbelehrung gemacht.

Zucht und Schule sucht in der Regel die Bestimmungsgründe ihrer Förderungen und ihres Handelns entweder ganz außerhalb des Lebens des Kindes, oder, wenn auch innerhalb des Menschenlebens, doch für das Kind, den Pflegebefohlenen, Zögling, Schüler, aus einer so entlegenen, späteren Zeit abzuleiten, welche für dieselben noch gar keine Zieh-, keine Erweckungs- und Entwickelungskraft hat: — das, was das Kind, der Zögling und Schüler thun und lernen soll, muß durch die unmittelbare, augenblickliche Einwirkung des in sich geeinten Gesammtlebens, aus seiner Willens- und Thatkraft innig geeint zu einem Thun, zu einem Wollen hervorgehen.

Namentlich fast alle unsere Lehrgegenstände, vorzüglich in ihrer Anwendung auf die Massen im Volke, zeigen dies, besonders aber unser Schreib- und Leseunterricht, wie auch Zahlen- und Sprachlehre, Rechnen und Sprachunterricht, welche, meistens von dem Abgezogenen (Abstracten) beginnen, womit eigentlich der Unterricht die Belehrung schließen sollte; daher denn auch die wenigen, im Leben bleibenden Folgen davon."

„Hierin (I, 279) ist ein Hauptsitz einer großen Menge der Unvollkommenheiten unserer Schulen, unseres Unterrichtswesens; wir lehren und unterrichten unsere Kinder ohne gewecktes Bedürfniß dafür, ja sogar nachdem wir das, was in dem Kinde da war, vorher früher getödtet haben. Wie kann dann Unterricht und Schule gedeihen?" —

Also nicht nur auf das Leben in seiner wirklichen Erscheinung gründen, an dasselbe nicht nur anknüpfen, sondern im Einklange mit den

Forderungen und den Darbietungen des Lebens, der Umgebung und der Zeit sich gestalten muß, ganz namentlich auf das innnere Leben des Kindes erregend und weckend einwirken und demselben so freithätig gleichsam entkeimen muß, was wahrhaft bleibend und segensreich belehrend und bildend in dem Kinde als Zögling und Schüler, als einstigen handelnden Menschen sich bethätigen soll.

2.

Jeder Unterricht soll in gesetzlicher Stufenfolge und, in richtig verstandenem Sinne, lückenlos fortschreiten — das ist ein zweites, seit Pestalozzi viel besprochenes, einfaches und bekanntes Unterrichtsgesetz. Fröbel fordert dies mit besonderem Nachdruck auch und weiß es für unsern in Rede stehenden Gegenstand in ganz bedeutender Weise zu begründen.

„Mit dem Gefühl (III, 265) des Besondern und des Allgemeinen, der persönlichen Selbstständigkeit und dem der Abhängigkeit vom Ganzen, mit dem dadurch hervorgerufenen Streben, sich diesem Ganzen und Allgemeinen und, wie auch bei unserer „Lina," durch das Schreiben, ja sogleich durch das Schreiben eines Briefes zu einen — tritt, durch Trieb und Reiz bestimmt mit dem Wunsche, in dem Kinde auch sogleich sein Ziel vor die Seele, Mittel, Wege und Weisen, die Bedingungen, um zu demselben zu gelangen, überspringend.

Es ist dies eine, zwar von der Kinderwelt ausgehende, allein durch alle Erziehung der Einzelnen, wie durch die der Völker und der Menschheit sich bestätigende Erscheinung und Erfahrung: daß der Mensch, im Blick auf das Ziel seines Wünschens und Wollens und dessen Festhaltung, die geeigneten Mittel, die rechten Wege und die besten Weisen, um dasselbe zu erreichen, dabei häufig übersieht.

Dieses Eilen und Uebereilen nun, vom Keimen

zur Frucht, vom Wunsche unmittelbar zu dessen Erfüllen, vom Wollen zum Ziele mit Ueberspringung all der nothwendigen, vorher zu erfüllenden Bedingungen, hat aber im Leben, in der Erziehung des Einzelnen, wie in der ganzer Gemeinsamkeiten, in der Erziehung der Völker, wie in der der Menschengeschlechter, ja somit selbst in der ganzen Menschheit die traurigsten und vernichtendsten Folgen gehabt; für den Einzelnen oft so traurige Folgen, daß er sie sein ganzes Leben nicht verwinden konnte. Gemeinden, die Völker, das Menschengeschlecht, ja die ganze Menschheit sehen wir noch bis diesen Augenblick an diesem einzigen, aber unmittelbar durch seine verderblichen Folgen unerbittlich strafenden Erziehungsfehler erkranken; es ist mindestens einer der nachtheiligsten Fehler in der Erziehung der Einzelnen wie der Gesammtheit, wie sie immer aufsteigend genannt werden mögen.

Wie er aber einer der gefährlichsten, so ist er leider auch einer der noch am wenigsten klar erkannten Erziehungsfehler; bei Weitem weniger sind aber auch die Mittel erkannt und in Anwendung gebracht, diesen in seinen Folgen so schädlichen Fehler in und bei der Erziehung der Kinder, der einzelnen Menschen wie der ganzer Völker zu vermeiden. Und doch ist das Mittel so einfach, es ist durch den Fehler: das Springen und die Sprünge, wie durch das Ueberspringen, als deren Gegensatz selbst gegeben, es ist: die Stetigkeit.

Aber wer, wer lehrt uns dies Mittel in seiner Anwendung kennen, um den nun erkannten, zu einem steten Siechthum führenden, und doch zugleich so allgemein verbreiteten Fehler der Erziehung, der Menschenerziehung zu vermeiden? Der Gegensatz von dieser, wie es der Gegensatz ist, der uns daran wieder durch seine fordernde Vermittelung immer belehrt; also der Gegensatz der Menschenerziehung: die Natur, die Naturerziehung, die stetig entwickelnde Naturerziehung, sie lehrt uns ihn vermeiden! —

Und wie das? — Ihr liegt, in ihr liegt dem Triebe, dem Regen und Streben das Ziel, der Zweck immer ganz nah; der Weg vom Streben zum nächsten Ziel, vom Trieb zum nächsten Zweck ist stets sehr kurz; denn Mittel und Zweck, Weg und Ziel liegen in ihr immer ganz dicht bei einander; ja sie fallen oft für das ungeübte Auge, unmittelbar in Eins zusammen." — Lina's Mutter, welche sinnig und bewußt der stetig entwickelnden Naturerziehung folgt, wendet dies Mittel in der Art und Weise an, „wie sie Lina" ihr Töchterchen Schreiben, und sogleich unmittelbar den Gegensatz damit verknüpfend, Lesen lehrt."

Das Gesetz der Lückenlosigkeit, oder nach Fröbels Ausdruck, der Stetigkeit, ist gewissermaßen das logisch-mathematische Gesetz der Methodik. Auf seiner Anwendung und Durchführung beruht das Wesen der wahren Elementarmethode, die vermittelst der Analyse das Zusammengesetzte in seine einfachsten Grundbestandtheile zerlegt, in seine Elemente, und diese dann wieder in gleichmäßiger Stufenfolge nach dem Gesetz der Combination verbindet. Die Chemie, welche die zusammengesetzten Körper erst in Elemente auflöst und dann wieder zu zweien, oder zu drei, vier Paaren wieder zusammenfügt; die rationelle Fabrikation, die zusammengesetzte Thätigkeiten auflöst, für diese Personen oder Maschinentheile setzt, alle Glieder aber wieder zusammenfügt, um durch das Verbundene den Gesammtzweck zu erreichen, kann, was die Acte des Zerlegens und Verbindens betrifft, Vorbild einer rationellen sprachlichen Elementarmethode sein. Auch diese wird, wie schon gesagt worden ist, die im Kinde sich entwickelte Rede in die Lautelemente auflösen, für diese die Zeichen (Buchstaben) geben, diese wieder nach gewissen Combinationsgesetzen verbinden und so zum Schreiben und Lesen führen, zu einer vermittelten und höheren Auffassung der Rede. — Solch eine rationelle Elementarmethode ermöglicht volle Selbst-

thätigkeit; jedem Schritte vermag das Kind mit völlig klarem Bewußtsein zu folgen und das, denken wir, ist der Geist der wahren Elementarmethode.

3.

Der erste Unterricht (Elementar-Unterricht) hat immer der lebendigen, lebensfrischen Natur des Kindes gegenüber etwas Gemachtes, Künstliches, Abstractes an sich. Das kann und darf, beim besten Willen sonst, auch gar nicht anders sein; denn darauf beruht ja der Fortschritt in der Bildung. Wer aber das Ziel will, muß auch die unumgänglichen Mittel wollen. Dennoch kann der Elementarunterricht dem Kinde durch Mannichfaltigkeit, durch Anwendung verschiedener Mittel, durch deren Wechsel die Kinder immer wieder aufgefrischt werden, sehr erleichtert werden. Der erste Sprachunterricht, auf dem Kindergarten, als seiner Grundlage und Vorstufe ruhend, hat nun den größten Reichthum der Mittel zu seiner Verwendung. —

Die Stäbchen bieten körperliche Mittel und leicht können durch sie die großen lateinischen Buchstaben gelegt werden. Da haben wir zuerst ganz äußere, körperliche Glieder- und Sinnen-Thätigkeit, die der Schlüssel für die innere ist und auf die wir, der rein innern und geistigen Thätigkeit unseren Schulen gegenüber, das Hauptgewicht legen. Sie giebt die äußere Thätigkeit, an die sich dann mit immer größerer Verinnerlichung und Vergeistigung die sprechende, gedächtnißmäßige und denkende Kopfarbeit anschließen kann. Das Zeichnen wird als Vorübung für das Schreiben herangezogen und bei der Auflösung der Worte in Sylben leistet das Singen sogenannter Solfeggien treffliche Dienste. Reichthum und Mannichfaltigkeit der Mittel fehlt also dem Elementarunterricht nicht und das ist gut. Denn nur so kann der einseitig nur lehrenden, mechanischen und rein gedächtnißmäßigen Routine-Lehrmethode der alten Schule ein Ende gemacht

werden. Die alte Schule ging darauf aus, durch einseitige mechanische Thätigkeit in so und so viel Zeit dem Kinde die Fertigkeit des Lesens beizubringen. Wir betrachten den ersten Schreib-Leseunterricht als eins der intensivsten Bildungsmittel, durch das wir harmonische, allseitige Ausbildung des kindlichen Geistes erreichen können. Wir beschweren mit ihm nicht blos Hand und Gedächtniß, sondern wir bilden durch dasselbe zugleich das Ohr und das Auge, Gehör und Formensinn, das Denken und den Kunstsinn. Doch hören wir endlich Fr. Fröbel selbst.

Der „pflegende Muttersinn" der Mutter Lina's geht noch weiter (III, 267): „sie legt nicht nur dem Kinde Mittel und Zweck, Weg und Ziel u. s. w. so nahe als möglich an einander, sondern sie macht auch die Mittel so leicht behandelbar und den Kräften des Kindes, seinem entwickelnden Glieder- und Sinnengebrauche so angemessen, daß deren Anwendung dem Kinde nur geringe, durch die Neigung und Lust leicht zu überwindende Mühe macht, indem Wollen und Thun dabei unmittelbar in eine Handlung zusammenfallen kann.

Welches alles aber wieder eben so leicht zugleich von dem Kinde im Gedächtniß festzuhalten, als von demselben auszuführen ist, weil nach dem ersten Bildungsgesetze der Natur auch hier die größten Gegensätze mit einander verbunden werden sollen: das lebendige, tönende Wort und das todte, stumme Stäbchen, der Wille, das Wollen des Kindes und die willenlose Fügsamkeit des Stäbchens, der Geist und der Stoff; wie in aller Kunst, so auch in der Schreibkunst.

Das Mädchen (Lina), dies alles, und wenn auch noch so dunkel in ihrem Geiste und durch denselben ahnend, ruft freudig bittend: „Mutter, lehre es mich!"

Allein von dieser Bitte, nach Aneigung des Mittels, springt das Mädchen, zur Bestätigung unserer

obigen Bemerkung, sogleich mit dem Blicke auf das Ziel, den Zweck über: „Wenn man nur das, was ich schreibe, auch lesen kann!?" fragt ängstlich, nur das Ziel und den Zweck des Schreibens im Auge habend, das Kind. „„Ein Versuch wirds lehren, die That es zeigen,"" antwortet einfach die Mutter. Also Belehrung, Erziehung des Kindes durch Wort und Sache, That und Erklärung; nicht das Eine allein und nicht das Andere, sondern wie schon oben bemerkt, durch die Gegensätze innigst geeint, in der und durch die Anschauung und Auffassung, wo sich Geist und Körper wieder in dem Erkennen, in dem Lesen, wie oben in der Kunst, durchdringen. —

„Die innere, so bemerkt Fröbel an einer andern Stelle begründend (III, 105), besonders sinnende Geistesthätigkeit steht mit der äußern darstellenden, gleichsam schaffenden, namentlich der Hand- und Fingerthätigkeit, in einer unwillkürlichen Wechselwirkung und fällt oft in Eins zusammen, so, daß der in sich denkend-hörend, aufmerkend Versunkene, wenn er etwas Langes, z. B. einen Stock, in der Hand hat, während des Sinnens und sinnenden Hörens unbewußt und stetig mit dem Stocke etwas auf den, vor sich ausgebreiteten Boden hinzeichnet, ja, gestattet er Eindrücke, in ihn hineingräbt."

2. Die Vorübungen zum Schreiben und Lesen.

Fast allgemein und ohne allen Widerspruch werden diese Vorübungen von der modernen Schule zugestanden. Nur über das Maß und die Ausdehnung derselben herrscht noch Zwiespalt. —

Fr. Fröbel geht in der Ausdehnung wohl am weitesten und sein Kindergarten, der das Kind in der Regel vom 4. — 6. Jahre hegt, ist mit all seinen Mitteln im Grunde nur eine treffliche Vorschule und Vor-

übung für das so wichtige Schreiben- und Lesenlernen im geistigsten und höchsten Sinne genommen. Die Kinder haben hier Liedchen gelernt und gesungen; Erzählungen gehört und wieder erzählt; tausend kleine technische Dinge gefertigt, gezeichnet und beschrieben. Ihre Sprache und ihr Sprechen ist also mit Fleiß und großer Achtsamkeit von Seiten der Erziehenden auf ganz lebensvolle, concrete, ich möchte fast kurz sagen, poetische Weise gepflegt worden. Aber ebenso sind Hand und Finger vielfach zum Schreiben vorbereitet und gekräftigt; ich erinnere nur kurz an das Flechten, Falten, Stäbchenlegen und Zeichnen des Kindergartens. —

Damit ist jedoch Fröbel noch nicht befriedigt. Er stellt zwischen Kindergarten und das eigentliche Lesen- und Schreibenlernen einen ganz neuen, bisher aber völlig unbeachtet gebliebenen Unterrichtszweig: die „Wortkunde," die „Sprechübungen." —

Diese mündlichen Vorübungen müssen wir zuerst in Betracht ziehen. Fröbel weiß sie in ganz eigenthümlicher Art zu begründen. Diese Begründung stützt sich auf die Lebendigkeit und Gesetzmäßigkeit unserer Sprache, also auf die tiefste und höchste Auffassung, die Fr. Fröbel mit unsern größten Sprachforschern theilt und sie ist so characteristisch für das Verständniß Friedrich Fröbels, daß wir sie unsern Lesern nicht vorenthalten wollen. Wir halten uns dabei an die Gesammtauffassung und überlassen es gelehrten Sprachforschern gern, in diesem und jenem Einzelnen Fehler aufzuweisen. —

1. Die mündlichen Vorübungen zum Schreiben- und Lesenlernen.

1.

Die Sprache ist ein lebendiger und gesetzmäßiger Organismus und die „Wortkunde" und die „Sprechübungen" sind nothwendige Vorübungen für des Kin-

des Lese- und Schreibunterricht, das ist der Kern, den Fröbel im Allgemeinen (I, 258 u. s. w. u. I, 457 —) in folgender Art zu begründen strebt. —

„Die selbstthätige Darlegung (I. 258) und Darstellung des eigenen Innern am Aeußern und durch äußerlich Gewordenes heißt im Allgemeinen Sprache; dies bezeichnet auch das Wort sprechen, s—prechen, gleichsam sich selbst brechen, sich in sich selbst gliedern, trennen, theilen, wie auch das Brechen einer Sache das Innere, Innerste dieser Sache kund thut. Wie das Aufbrechen der Knospe einer Blume das Innere und Innerste dieser Blume kund thut und offenbar macht; so thut der, welcher spricht, der Sprechende, sein Inneres selbstthätig kund; so thut Sprache selbst das Innere am Aeußern kund, und ist darum Darstellung, Darlegung des Innern am Aeußern. Das Innerste des Menschen aber ist ein stetig sich Bewegendes, Lebendiges, ist Leben, also müssen nothwendig auch die Eigenschaften und Erscheinungen des Lebens, durch die menschliche Ton- und Wortsprache sich kund thun.

Darum muß die vollkommene Menschensprache als eine stetige mit dem Wesen und Innern des Menschen verknüpfte Darstellung desselben sich am beweglichsten und durch leichteste Bewegung bis ins Kleinste hin kund thun, und so nothwendig hörbar sein. Die Sprache muß gleichsam der Mensch in seiner Ganzheit selbst, nur um sich allseitig und stetig kund zu thun, in höchster Beweglichkeit sein.

Der Mensch in seiner Ganzheit und als Naturerscheinung trägt aber auch das Wesen der Natur ganz in sich, folglich thut sich in der Sprache, wie das Wesen des Menschen, so auch das Gesammtwesen der Natur kund. Die Sprache ist sonach Abbildung der gesammten In- und Außenwelt des Menschen. Das Innere des Menschen ist aber wie das Innere der Natur, Gesetz, ist Nothwendigkeit, ist Geist, ist ewig, ist Göttliches, erscheinend am Aeußern und durch Aeußeres;

so muß also auch die Sprache das Gesetz, die Gesetzmäßigkeit, in, an und durch sich selbst kund thun; es muß die Sprache der Ausdruck nothwendiger Gesetzmäßigkeit sein; die Gesammtgesetze der Innen- und Außenwelt im Ganzen und Einzelnen müssen sich darum in der Sprache darlegen, in ihr selbst als solche liegen, und so ist es."

„Darum (I, 261) drückt auch die Sprache nothwendig in ihren letzten Wortbestandtheilen: in ihren Tönen (Vocalen), Lauten (und) Schlüssen (Consonanten) und den sie bezeichnenden Buchstaben, nicht nur die allgemeinen, die Grundbeziehungen und Grundeigenschaften der Natur, sondern auch die Wirkungen und Aeußerungen des Geistigen aus.

So unvollständig und mangelhaft nun auch immer das sein mag, was bis jetzt schon von und in der äußeren Erfahrung dafür hervorgefördert, und darum auch dafür bis jetzt noch aufzustellen ist; so geht doch daraus schon klar das innere Leben hervor, welches die Sprache bis in ihre tiefsten Fasern hin in sich trägt, und welches sie zu einem vollkommenen Lebeganzen macht, und es läßt sich ohngeachtet dieser Unvollständig- und Mangelhaftigkeit der Versuche und Thatsachen im Einzelnen die innere Ueberzeugung dennoch gar nicht zurückdrängen, vielmehr tritt ihr auf jedem Schritte innerhalb des Sprachganzen Bestätigendes entgegen: daß in jeder Sprache, für uns aber zunächst in unserer Muttersprache, sich in den Wortbestandtheilen: Tönen, Lauten, Schlüssen und deren Zeichen, den Buchstaben, und ihren Vereinigungen sehr klare, feste und bestimmte, von innerer Nothwendigkeit bedingte, mathematische, physikalische, physischpsychische (Natur- und Geistes-) Gesetze aussprechen; die Ueberzeugung, daß die Darstellung eines bestimmten Gegenstandes oder Begriffs durchs Wort, von einer bestimmten Seite angeschaut und erkannt, nothwendig diese bestimmten und nur ausschließend diese und keine

anderen Wortbestandtheile (Buchstaben) fordert, so daß jedes Einzelwort so ein nothwendig bestimmtes Erzeugniß gewisser einzelner Wortbestandtheile ist, wie jedes einzelne Stofferzeugniß, jedes chemische Produkt nur durch bestimmte Einzelstoffe, oder was gleich ist, durch bestimmte Einzelkräfte bedingt ist. Anders ausgedrückt: die Wortbestandtheile in ihren verschiedenen Einigungen stellen die Gegenstände der Natur, die Gestalten des Geistes und deren Verhältnisse, ihrem innersten Wesen und der persönlichen oder landschaftlichen u. s. w. Auffassung nach, abbildlich dar."

Bei nur einiger gewonnenen Aufmerksamkeit auf die überall in der natürlichen wie geistigen, physischen wie psychischen Welt sich aussprechenden Gesetzmäßigkeit läßt sich diese Gesetzmäßigkeit in der einzelnen Wörterbildung unserer Sprache schlechterdings nicht zurückdrängen; ja die innere Gesetzmäßigkeit und gleichsam Lebendigkeit der Wörterbildung zunächst unserer deutschen Sprache ist für den, von dem inneren Leben, der inneren Einheit derselben lebendig Durchdrungenen zweifellos, ob sich gleich im Einzelnen, besonders durch die todte Schrift, noch wenig darüber aussprechen läßt. Wohl könnte dies abhalten, für diese Gesetzmäßigkeit, für die Wahrheit und Anerkennung dieser Sprachgesetzmäßigkeit zu reden; allein er sieht sich hier in dem Fall des nicht tonkünstlerisch gebildeten Musikliebhabers: überall spricht sich diesem in der großen musikalischen Aufführung, bei aller Freiheit, Nothwendigkeit und Gesetzmäßigkeit aus, ob er gleich selbst nur wenig von jenen Tongesetzen herausheben und darlegen, noch weniger nach jenen Tongesetzen selbst noch das Geringste setzen kann; ja der ganz Ungebildete hört jene Musik, freut sich derselben, ohne selbst nur vom Gesetz etwas zu ahnen, und höchstens das rohe Tactische ist es, was er festzuhalten im Stande ist. Etwas ganz Gleiches und Aehnliches läßt sich von dem Eindrucke der Formen, Farben, von den Stoffen und den Kräften

sagen; wir sehen uns von deren Mannichfaltigkeit und ihren verschiedenen Wirkungen auf uns und andere Menschen umgeben, ohne kaum ihre Einheit und Gesetzmäßigkeit in sich und unter sich zu ahnen, noch weniger sie einzusehen; sind diese Gesetze aber darum, weil sie nicht geahnt, nicht erkannt und noch weniger eingesehen werden, weniger da? — so geht es uns auch mit unserer Muttersprache und deren feineren Gesetzen ihrer Wortbildung. So geht es uns auch mit unserer Muttersprache: weil wir uns, vom ersten Augenblick unseres Selbstwissens, sie sprechend finden, so erscheint sie uns wie ein Getön, höchstens in Beziehung auf ihre sichtbaren Einzelwörter und Wortstämme, wie eine Sammlung bunter Steine und schöner Pflanzen, aus welchen man Sträuße winden, und verschiedenartiges Geschmeide bilden kann; aber die Wörter in ihren Uranfängen, sogen. Stämmen, erscheinen als sich nun einmal vorfindendes Material, wie es sich nun so eben vorfindet, ohne selbst einem höhern Erzeugungsgrunde unterworfen zu sein. Doch wie aus Grundtönen Tonganze, aus Grundstoffen Stoffganze, und wie aus Grundrichtungen der Kräfte Gestalten hervorgehen; so gehen in der Sprache die Wörter als Abbilder von Gegenständen, als Darstellungen von Begriffen so hervor, daß sie Grundbegriffe, Begriffsganze bilden. Die Bestandtheile der Wörter (sichtbar die Buchstaben) sind darum keineswegs etwas T o d t e s, durch deren willkürliche oder zufällige Zusammenordnung Wörter entstehen; sondern sie bezeichnen ursprünglich und nothwendig mathematisch-physikalisch-psychische Grundbegriffe, also etwas Bedeutung in sich selbst Tragendes, nach nothwendig gesetzmäßiger Zusammenordnung das Wort bildend, und zwar so: — jeder Gegenstand, Sache, Eigenschaft, Verhältniß u. s. w. erscheint als ein Begriffsganzes, aber als das Erzeugniß gewisser Einzelngrundbegriffe, durch deren innige gegenseitige Durchdringung das Ganze, das Wort sich bildet.

Hören wir z. B. nacheinander die Wörter: frisch, froh, frei, Frau, früh u. s. w., so haben diese Einzelnwörter als einzelne Begriffganze einen in allen durchgehenden Grundbegriff: es ist eine sich in äußerer regsamen Mannichfaltigkeit kundthuende Geistigkeit, und die Sprache sucht dieses durch fr zu bezeichnen.

Hören wir die dagegen: flieh, Floh, flau, Flucht, Flamme, Flor, Fluch, Fleiß, Fluß u. s. w., so haben zwar alle diese Wörter auch den Ausdruck einer Geistigkeit; aber keineswegs in der kräftigen, lebendigen, äußern Regsamkeit, wie sie sich in den vorher angeführten Wörtern aussprach; sondern vielmehr wie die Begriffe jener Wörter alle kräftig ins äußerliche Leben heraustreten, so bezeichnen die Begriffe dieser Wörter alle mehr ein innerliches Leben, eine innerliche, stetige Thätigkeit, wie dort mehr eine Gesammtheit einzelner Thätigkeiten. Dort war das Sprachgemeinsame fr, hier ist das Sprachgemeinsame fl; beide haben die durch f bezeichnete Geistigkeit gemein, den Unterschied des sich dort mehr aussprechenden äußeren, einzelnen Lebens muß darum die Sprache mit r, so hier den Ausdruck des mehr innern, stetigen Lebens durch l bezeichnen.

Hören wir ferner die Wörter: wund, Bund, kund, rund, Mund, Muth u. s. w. und dagegen: Wand, Band, kannt, Rand, Hand, Sand, Band u. a., so drückt sich in den Wörtern der ersten Reihe ein innerliches Wesen, in den Wörtern der zweiten Reihe aber durchweg eine Aeußerlichkeit aus; da nun in beiden Reihen das durchgehend Sprachverschiedene u und a ist, so muß die Sprache durch u mehr das Innere, das Wesen, und durch a mehr das Aeußere bezeichnen. Daraus geht auch hervor, daß der Reim, die Einheit des äußerlich Mannichfaltigen, einen tiefen, innern Grund hat.

Hören wir weiter die Wörter: Knall, Krach, Kochen, Kraft, Keil, Kegel, Krampf, Knabe u. s. w., so haben alle diese Wörter das Gemeinsame einer selbstthätigen, gleichsam sich in sich selbst stämmenden Kraft,

welches Begriffsgemeinsame die Sprache durch den gemeinsamen Wortbestandtheil k auszudrücken und zu bezeichnen bemühet ist.

So unvollständig und bei weitem hin noch unzulänglich auch das ist und sein mag, was eine gelegentliche und oft lange unterbrochene Sprachbeobachtung bis jetzt noch als durchgehende Erscheinung und Gesetz erkannt; so stehe es doch hier, um wenigstens im Allgemeinen die Gesetzmäßigkeit anzudeuten, welche zunächst unsere Muttersprache auch von dieser Seite der Betrachtung zeigt. Zwar scheint es, als könne eine unvollständige Darlegung der Ergebnisse dieser Seite der Sprachbetrachtung der wahren Würdigung derselben schaden. Doch ist diese Sprachansicht zu tief in dem Wesen der Sprache begründet, und zu wichtig zur Menschenentwickelung, zum Selbstbewußtwerden und zur Erkenntniß der Außenwelt selbst, daß sie nur angedeutet und in einigem Zusamenhange gezeigt werden darf, um sich in sich selbst weiter aus- und fortzubilden und zu bestätigen. —

Zuerst muß die Sprache nothwendig, als Abbild etwas räumlich oder geistig Gestalteten und als Grundeigenschaft desselben, Inneres, Aeußeres und Mittleres, Vermittelndes ausdrücken, und zwar drückt die Sprache im Allgemeinen das I n n e r e durch die T ö n e, das Aeußere durch die Schlüsse und das V e r m i t t e l n d e durch die L a u t e aus. Diese drei Grundbestandtheile der Sprache verhalten sich nothwendig zu einander wie E i n h e i t, E i n z e l h e i t und M a n n i g f a l t i g k e i t.

Da aber der Gegensatz von Innerem und Aeußerem, sowie überhaupt alle Gegensätze nur beziehungsweise da sind; so zerfällt das Innere selbst wieder in sich in ein Innerstes, Wesen, und in eine Form der Erscheinung. Von unserer Muttersprache, der deutschen, läßt sich im Allgemeinen und schon nach einer, wenn auch nur oberflächlichen Beachtung mit Sicherheit aus-

sprechen: daß innerhalb des Gebiets der deutschen Sprachtöne der Ton u den Begriff, Wesen, Inhalt bezeichne, z. B. gut, Muth, Brust, rund, Bund, Kunde; — der Ton e das eigentliche Leben, z. B. leben, schweben, kennen, See, regen, eben; — der Ton a bezeichnet den Begriff des Räumlichen, z. B. Wand, Band, Last, Waare, Maß, Gabe, Habe; — der Ton i die Mitte, z. B. Mitte, Sitz, Sinn, in, Spitze, Riß; — der Ton o das völlig in sich Abgeschlossene, Vollendete, z. B. Ton, voll, Mond, Sonne, Wonne, Kopf; — der Ton au die äußerliche Mannigfaltigkeit, z. B. Thau, Tau, braun, Schaum, Baum, das alle Mannigfaltigkeit in sich aufnehmende Auge; der Ton eu die innere Mannigfaltigkeit des Lebens, die Mannigfaltigkeit der innern Bewegung, der innern Thätigkeit, z. B. Leute, Reu, Scheu, Spreu, deuten; — der Ton ei die in sich geschlossene Lebenseinheit, das Leben in Einheit der Erscheinung, z. B. das Ei, ein, Keim, sein, rein, Reim. — Die Bedeutung der deutschen Sprachtöne spricht sich bestimmt in den verschiedenen Wörtern eines Stammes aus, z. B. sprechen — sprach — Spruch — gesprochen — sprich; brechen — brach — Bruch — gebrochen — brich; werden — ward — wurde (Wurzel) — geworden (Wort) — wird. Die Nebentöne, auch Umlaute genannt, ä, ö, ü, bezeichnen immer eine größere Belebung, Vergeistigung dessen, was der Grundton bezeichnet, z. B. Saft, die Säfte; Sohn, die Söhne; Holz, die Hölzer; das Gut, die Güter; gut, die Güte.

Innerhalb des Gebietes der deutschen Sprachlaute r den Begriff der äußeren, und l den der innern Bewegung, z. B. renken, lenken; Ranken, langen, raufen; wirr, Wille; Werre, Welle; scharren, schallen. — Der Laut m bezeichnet den Begriff des äußern Stoffs, und n den der Wirklichkeit, z. B. Mahl, Mehl, Milch, Zaun, im, am, Raum, Reim; ein, in, rein, Sein, Rinne. — Der Laut s bezeichnet den Begriff des In-

sich-selbst-Zurückkehrens, gleichsam des sich Berühren in seinen Enden, z. B. sich, selbst, Seele, sei, Saum, Sinn. — Der Laut ß bezeichnet den Begriff der Berührung der Sache, der Fläche, dem Stoffe nach, z. B. Faß, Maß, Haß, Fraß. — Der Laut sch bezeichnet den Begriff der Berührung innerhalb seiner Theile, z. B. mischen, die Masche, waschen, Schaum, Schein. — Der Laut z bezeichnet den Begriff der Spaltung, Trennung, z. B. zwei, Zank, Zange, Zaum, zeugen, Zug. — Der Laut ch bezeichnet den Begriff des Hindurchdringens durch ein mehr Aeußerliches und so des Hohlen, und der Laut g des mehr innerlichen Fortbewegens, z. B. Loch, durch, Fluch, Schlauch, Lauch, Fach; Weg, Segen, Sage, biegen, Flug, wagen. — Der Laut h bezeichnet den Begriff des allgemein verbreiteten geistigen Lebens, z. B. Hauch, Herz, Huld, hin, her, Held. — Der Laut f bezeichnet den Begriff des als Einzelerscheinung äußerlich hervorströmenden, gestalteten, und der Laut w den des innerlich durchströmenden, durchdringenden, wirkenden Lebens, z. B. frisch, Falte, fein, Feind, Freund, feil; Wein, Wonne, Wille, Würde, Werth, Wort.

Wie bei den Lauten immer zwei gleichartige einander so gegenüber stehen, daß der eine sich mehr auf das Innere, der andere sich mehr auf das Aeußere derselben Begriffsbezeichnung bezieht, so findet ein ganz Gleiches auch bei den Schlüssen Statt: d und t, b und p, g und k stehen einander wie Inneres und Aeußeres gegenüber. — d und t bezeichnen den Begriff des Daseins, und darum des Festen, Begrenzten und Grenzenden, z. B. da, dort, todt, that, Dach, Feld, Wand, Wind, Tritt, Zeit. — b und p bezeichnen den Begriff des Umschließens, des Zusammenfassens, z. B. Buch, Bach, Becher, Becken, Berg, Band, Leib, Baum, Platte, plump, packen. — g und k bezeichnen den Begriff der selbstthätigen Kraft, der Selbstthätigkeit, g mehr innerlich, k mehr hervortretend, z. B. Gabe,

gern, Gott, gut, Gatte, glimmen, Gnade, Glaube, gleich; Kampf, Kraft, Korn, Kern, Keim, Keil, Knall, Klimmen. —

Noch tritt eine wesentliche Erscheinung zunächst in der deutschen Sprache entgegen, diese, daß die Wortbestandtheile, welche gleichsam den Leib, den Körper der Wörter ausmachen, die Laute und Schlüsse, nach ihrer entgegengesetzten Stellung auch das Entgegengesetzte ihres Grundbegriffs bezeichnen, z. B. n ei, ein, nein; ich, icht, nicht; iemand, niemand; r uh, uhr, ruh; k Knie, Wink; dumm, Muth; Damm, matt; Grube, Burg; Ton, Note, faul, lauf; Leib, Beil; z er, erz, zer; zehr, Herz.

Aus diesem hier Angedeuteten geht sowohl die hohe Wichtigkeit der Sprachreinheit hervor, als auch, daß sie nicht auf eine willkürliche, äußerliche Weise zu erreichen ist; auch geht daraus zugleich die wahre Bedeutung der Mundarten und die Wichtigkeit ihrer Betrachtung hervor."

Da es hier nun keineswegs darum zu thun war und ist, diese Sprachgesetze in ein System zu bringen, sondern nur darum, daß der Knabe (das Mädchen) früh auf diese Sprachgesetze aufmerksam gemacht werde, wo er (sie) durch seinen (ihren) ungetrübten Sinn wohl bald mehr findet, als hier schon angedeutet worden; so muß das Ausgesprochene genügen, um auf die mathematischen, physischen und psychischen Eigenschaften der Sprache, wodurch sie recht eigentlich ein Abbild der Innen- und Außenwelt wird, aufmerksam zu machen;" muß, so setze ich hinzu, das Ausgesprochene genügen, um die nun zu besprechenden mündlichen Vorübungen des „Wortauflösens," in der That einer wirklichen Lautkunde, und der Sprechübungen mit ihrer Wortkunde als ganz wichtig und tief bedeutsam darzustellen.

2.

„Die Sprechübungen (I, 458) haben es mit der Sprache als Material, als Darstellungsstoff zu thun, mit den Uebungen zur Kenntniß und zum richtigen Gebrauche dieses Stoffes als eines hörbaren, und zunächst wieder mit der Kenntniß, Einübung und Bewußtwerdung der Art und Weise, wie der Mensch durch seine Sprachwerkzeuge sich gleichsam selbst diesen Stoff schafft und zugleich bildet. Darum betrachtet die Sprechübung das Wort rein an sich, und ganz ab- und weggesehen vom Gegenstande.

Die Sprechübungen haben also zum Zwecke, dem Menschen, (dem Mädchen) dem Knaben, die Sprache rein an sich, als Material, zur Kenntniß und zur klaren Einsicht zu bringen. Hieraus geht nun der ... (oben eben) angedeutete Zusammenhang der Sprache, besonders des ursprünglichen Wortes und der verschiedenartigen Theile desselben mit den zu bezeichnenden Gegenständen und ihren Eigenschaften, oder die Betrachtung des nothwendig entgegengesetzt Gleichen und Gleichartigen zwischen Sprache und Gegenstand: die Wortkunde als ein neuer Unterrichtszweig mit Nothwendigkeit hervor.

Die verschiedene Größe der Wörter ist das Erste, welches bei der Betrachtung des Wortes als solchem und an sich zu beobachten entgegentritt, und darum auch durch die Sprechübnngen der Schüler zur Anschauung gebracht werden muß. Die Größe eines Wortes aber wird zunächst erkannt aus der größeren oder geringeren Anzahl der Glieder (Sylben) desselben; die verschiedene Anzahl der Glieder jedes Wortes ist darum das Erste, welches die Sprechübung dem Schüler zur Einsicht bringen, und die Wörter als ein-, zwei-, drei- und mehrgliedrig ihn kennen und unterscheiden lehren soll.

Nächst der Anzahl der Glieder (Sylben) drängt sich die Verschiedenartigkeit der Theile jedes

zur Betrachtung auf. Als durchgehende Bemerkung tritt da entgegen, daß es kein Wortglied ohne Ton (Vocal) giebt. Die verschiedenen und verschiedenartigen Töne kennen zu lernen, ist nun die nächste Forderung, welche sich ausspricht. Die Töne erscheinen hier als einfache und zusammengezogene, und die ersteren wieder als Grund- und als Nebentöne. Die Verschiedenheit und Verschiedenartigkeit der Töne führt unmittelbar zur Beachtung des verschiedenen Gebrauchs der Sprachwerkzeuge, besonders der verschiedenen Mundstellungen, und zu der Einsicht, wie die Reinheit und Sicherheit des Tones von der Bestimmtheit und Angemessenheit der Mundöffnung u. s. w. abhängt.

Sind nun die Töne ihrem Wesen und ihrer Entstehungsweise nach so weit erkannt, als diese Entwickelungsstufe es zuläßt, so drängen sich die Theile der Wörter, welche gleichsam die Körper der Töne ausmachen, die Tonkörper (Consonanten) zur Beachtung auf; sie zeigen bald in sich die wesentliche Verschiedenheit, daß einige auch für sich dargestellt und betrachtet noch auf bestimmte Weise hörbar sind, dies sind die Laute; andere aber für sich bestehend fast gar nicht hörbar sind, weil sie den Gebrauch der Sprachwerkzeuge gleichsam verschließen: die Verschlüsse, Schlüsse.

Laute und Schlüsse zeigen gemeinsam ferner das Eigenthümliche des vorwaltenden Geknüpftseins auch an bestimmte Sprachwerkzeuge: die Nase, die Zunge u. s. w. und so unterscheiden sich nun auch zunächst die Laute als Nasenlaute, Lippen-, Zungen-, Zahn-, Gaumen-, Gurgel- und Lungen- (Hauch-) Laute. Eben so unterscheiden sich die Schlüsse als Lippen-, Zahn- und Gaumenschlüsse. —

So wenig es auch möglich ist (I, 470), die innige Verwandtschaft und den lebendigen Zusammenhang (nur schon) der Urworttheile der Sprache, ... auf einer Fläche durch todte Nebeneinanderstellung darzu-

stellen; so stehe doch dafür diese, wenn auch nur sparsame Andeutung hier.

Töne:

au

a o u

e i

ä ö ü

eu

Laute:

Lungenl. h ch Gurgell.

	Nasenl.	Lippenl.,	Zahnl.,	Zungenl.,	Gaumenlaute
dumpf	m	v	sch	r	ch
scharf	n	f	ß	l	g
sanft	ng	w	s. s	(ł poln.)	j

(ps, ...) (ts) z (ks) x

Schlüsse:

der Lippen	d. Zähne	des Gaumes
sanft b	d	g
scharf p	t	k (q)

„Weiter zeigen (I, 460) aber noch die Laute und Schlüsse gleicher Sprachwerkzeuge unter sich und in Beziehung auf ihre Entstehung wieder die wesentliche Verschiedenheit, daß bei der Entstehung und Erzeugung derselben die Sprachwerkzeuge entweder mit mehr, oder minder, oder mittlerer Kraftanstrengung, oder sonst auf eine verschiedene Weise gebraucht, und so und dadurch auch in sich verschieden abgeänderte Laute und Schlüsse gleicher Werkzeuge erzeugt und hervorgebracht werden. —

„So treten (I, 461) zwischen den verschiedenartigen in sich scharf geschiedenen Worttheilen, den Tönen, Lauten und Schlüssen einige gleichsam vermittelnd auf,

so der sanfte Gaumenlaut j zwischen den Tönen und den Lauten von dem Tone i aus, der sanfte Lippenlaut w zwischen den Tönen und Lauten von dem Tone u aus; so tritt zwischen die Schlüsse und Laute vermittelnd der sanfte Lippenschluß b von dem sanften Lippenlaut w aus; als Laute und Schlüsse unmittelbar von dem sanften Zahnlaut aus, vermittelnd treten x und z auf u. s. w. So scheinen ferner jedem Sprachwerkzeuge in unserer Muttersprache immer drei verschiedene Worttheile anzugehören, wovon dem einen immer eine mehr härtere, dem zweiten eine mehr schärfere, und dem dritten eine mehr sanftere oder weichere Kraftanstrengung des Sprachwerkzeuges zukommt."

3.

Wir kommen nun zur unmittelbaren Praxis. Das Zerpflücken, Lösen und Trennen, die Analyse der bisher lebensvollen gebundenen oder ungebundenen Rede ist nun unsere Aufgabe. —

Zunächst werden von den Kindern selbstgefundene, oder vorher wohl auch vorgesprochene, Sätze von den Kindern in die einzelnen Worte aufgelöst. —

Der Kindergarten hat diese Uebung bereits in lebensvoller Weise vorbereitet. Es ist, wie bekannt, eine allgemein verbreitete Sitte der Kinder, bei gewissen Spielen das sogen. Abzählen vorzunehmen. Die spielenden Kinder stellen sich in einen Kreis und Eins sagt ein Abzählliedchen her, wobei es mit der Hand von Wort zu Wort oder von Sylbe zu Sylbe auf Kind zu Kind deutet. Auf welches Kind nun das letzte Wort oder die letzte Sylbe fällt, dies muß austreten oder irgend eine Function übernehmen. „Das muß es sein!" ist gewöhnlich der Schluß solcher Lieder. — Von den Abzählliedchen der Kinder zu Nordhausen theile ich beispielsweise einige in ihrer ursprünglichen, ganz naturwüchsigen Art mit.

1.

Eins, zwei, drei,
Butter auf den Brei,
Salz auf den Speck —
Du bist weg (k).

2.

Eins, zwei, drei, vier,
Saß ein Mädchen vor der Thür,
Hatte ein grünes Hütchen auf,
Oben saß der Kuckuk drauf.

3.

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs,
sieben, acht, neun, zehn, elf,
Unter dem Gewölf (b)
Stak eine Maus;
Die muß heraus.

4.

Ohne, tone, Tintefaß,
Geh zur Schule, lerne was;
Lerne nicht zu viele,
Daß Du kannst gespiele.

Durch solche lebendige Spiele, die gewissermaßen aus der Kindernatur herausgewachsen und mit großer Zähigkeit von Generation zu Generation vererbt werden, arbeiten die Kinder selbst, ohne es zu ahnen oder zu wollen, den Sprechübungen der Schule in die Hände. Der sinnige Lehrer wird seine Wortanalyse hier lebendig anknüpfen; die Kindergärtnerin wird schon vorher dem Auszählen und den Abzähleliedchen vom sprachlichen Gesichtspunkte volle Aufmerksamkeit zugewandt haben und so werden wohl leicht die sich entgegenstemmenden Hindernisse überwunden. Kindern, deren Fassungskraft schwach ist, muß jedoch durch einen strengen, planmäßigen Unterrichtsgang zu Hülfe gekommen werden. Man läßt also in diesem Falle erst Sätze aus zwei einsylbigen, dann aus drei, vier und mehr einsylbigen Wörtern auflösen, wie z. B.: Fritz schreibt; der Mond scheint; der Hund ist toll u. s. f. — Dies Auflösen ganzer Sätze in einzelne Wörter muß tüchtig mit den Kindern durchgearbeitet werden. Für die Schwachen ist selbst in der Schule die spielende Form des Abzählens theilweis und von Zeit zu Zeit mit gutem Erfolge anwendbar. Auch ist es eine dankbare und der Schule ganz würdige Aufgabe, wenn den Kleinen gereinigte und gute Verschen zum Abzählen für ihre Spiele im Freien gegeben werden. —

Von der Satz-Analyse bewegt sich der Sprach-Unterricht weiter zur Auflösung der einzelnen Wör-

ter in die einzelnen Laute. Es folgt die Wort-Analyse. —

Neben dem Abzählen der Sylben beim Spiel, wie schon erwähnt, giebt uns hier vor allem der Gesang ein treffliches Hülfsmittel ab. —

Im Kindergarten sind bereits viele Lieder und Weisen geübt und gesungen worden. Auf der Elementarstufe schreitet aber auch in folgerichtiger Weise das Singen concreter, lebensvoller Liedchen weiter zum Elementargesange fort, d. h. neben sogen. Stimm-, Gehör- und tactischen Uebungen treten auch Uebungen auf, die besonders scharfes und klares Aussprechen und Singen des Textes bezwecken. Die Umlaute ö, ü werden von den Kleinen meist schlecht und undeutlich gesungen und weil das ganze Singen auf der reinen und klaren Aussprache der Vocale beruht, die gleichsam beim Singen des Textes das Gerüst bilden, so sind auch zu ihrer reinen und klaren Darstellung besondere elementare Uebungen ganz ersprießlich. In sehr musterhafter Weise sind solche Uebungen uns nun durch Johanna Kinkel in ihren Kindersolfeggio's gegeben und diese muß ich denn aus mehrfacher Erfahrung allen Erziehenden aufs wärmste für eine schnelle, heitere und leichte Wortanalyse empfehlen. Singen kann man ja nur die Vocale; jede Sylbe enthält einen Vocal und auch beim Sprechen geben nur die Vocale den volltönenden Klang. Singt nun das Kind Solfeggio's, so muß es ja auf jeden einzelnen Ton eine einzelne Sylbe, einen Vocal mit einem Consonanten legen. Dadurch wird denn das Gehör ungemein für die Sylbenabtheilung der Sprechübungen geschärft. Wir setzen hier zur Verdeutlichung ein Kindersolfeggio her und verweisen die mehr Begehrenden auf die Compositionen der Johanna Kinkel überhaupt. (Siehe Beilage!)

Zuerst wird man den Text: „Kannst du wohl" u. s. w. singen lassen. Die Worte „Nüßchen," „schöner," „grüner" werden mit scharfer Accentuirung hervorge-

hoben. Dann läßt man Absatz für Absatz dieselbe Melodie mit den untergelegten Sylben singen: „Mi, fa, so, mi“ u. s. w. mit der einfachen Bemerkung: das sind lauter einzelne Sylben, keine Worte; denn man kann sich gar nichts darunter denken oder vorstellen. —

Solches Singen ist nur Schlüssel. In der eigentlichen Sache können wir nun wieder genau Fröbel's Darstellung folgen.

„Zuerst (I, 462) sagt der Lehrer, um den Schüler zur Anschauung und Kenntniß der verschiedenen Wortgröße nach der Anzahl der Glieder zu führen, ein eingliedriges Wort, thut gleichzeitig, um die Größe der Gliederung sichtbar zu machen, einen wagerechten Schlag mit der rechten Hand, zählt hierauf Eins, und thut ganz gleichzeitig mit dem Zählen wieder einen Schlag, z. B.

Lehrer { spricht: Fuß ..... Eins
schlägt — — } gleichzeitig.
(Schlag) (Schlag)

Lehrer: „Sucht mir auch Wörter auf, bei welchen man auch nur einen Schlag thun, und auch nur Eins zählen kann.“

Ganz gleich, wie der Lehrer, verfährt

der Schüler { spricht: Kopf .... Eins } beides wieder
schlägt — — } ganz gleichzeitig.

Diese und jede der folgenden Uebungen wird so lange getrieben, bis die Schüler fertig die Forderung des Lehrers erfüllen. Zur Aufmerksamkeit auf die Forderung des Lehrers werden die Knaben am bestimmtesten durch das Wort „Achtung“ geleitet. Das vom Einzelnen Gefundene und Ausgesprochene wird wie gewöhnlich von allen durchsprochen, und dadurch zu einem Gemeingute erhoben. Weiter:

Lehrer { Fenster Eins, Zwei } ganz
— — —, — } gleichzeitig.
(Schlag, Schlag) (Schlag, Schlag)

Sucht Wörter auf, bei welchen man auch zwei Schläge thun, und Eins, Zwei zählen kann." „Mantel, gütig, morgen."

Das Schlagen mit der Hand, um die Größe und Gliederung des Wortes äußerlich, räumlich sichtbar zu machen, ist nothwendig, weil es bei allem Unterrichte und aller Lehre ein tief begründetes, unumgehbares Erforderniß ist, alles von dem Schüler zu Erkennende und demselben von der Erkenntniß vorgeführt Werdende immer an ein seinem Wesen nach Entgegengesetztes zu knüpfen: also das Todte, das Ruhende, die Form, an das Lebendige und die Bewegung, das Wort; das Wort, das Hörbare, das Lebendige an den Raum, das Sichtbare, die Bewegung; das Innere an das mehr Aeußere und umgekehrt. Je bestimmter nun der Gegensatz ist, und doch dem ihm entgegengesetzten Wesen entsprechend, um so sicherer und klarer ist auch der Eindruck und das Festhalten desselben von Seiten des Schülers. Im vorliegenden Falle ist das Selbstschlagen mit der eigenen Hand besonders wichtig, weil dadurch die eigentliche und hörbare Größe des Wortes sinnlich fühlbar gemacht wird.

So werden ferner wie oben drei- bis fünfgliedrige Wörter durchgeführt.

Haben die Schüler die richtige Bezeichnung und die Anzahlsbestimmungen der Glieder beendigt, so sagt der Lehrer: „Wörter, bei welchen man einen Schlag thun oder Eins zählen kann, nennt man eingliedrige Wörter."

„Wie nennt man" u. s. w. nach der Lehrweise fort.

„Nennt mir mehrere Wörter!" So bei zwei- bis fünf- und mehrgliedrigen Wörtern.

Nun werden den Schülern, ohne Wahl der Anzahl der Glieder, ein- oder mehrgliedrige Wörter vorgelegt, um die Anzahl der Glieder selbst zu bestimmen, oder es werden den Schülern von dem Lehrer ohne Wahl die Anzahl der Glieder bestimmt, und sie müssen

dahin gehörige Wörter aufsuchen. Zuletzt müssen die Knaben (und Mädchen) die Wörter, so wie die Anzahl der Glieder zugleich, selbst bestimmen. Sind die Schüler in der „Gliederbestimmung" fest, so schreitet der Unterricht fort.

„In dem Bisherigen (I, 464) wurde die Größe des Wortes durch die Anzahl der Glieder bestimmt; das Wesen, die Bedeutung des Wortes hängt aber nicht sowohl von der Größe des Wortes ab, als vielmehr von der Art der einzelnen Theile desselben und deren Verknüpfung. Und hier ist die erste Bemerkung, die sich der Betrachtung aufdrängt (und die bereits durch die Sylben der Solfeggio's durch Uebung und Lehre den Kindern völlig klar geworden ist), daß es kein Glied eines Wortes giebt, und also darum kein Wort geben kann, unter dessen Theilen sich nicht wenigstens Ein Ton befände, und daß also der Ton gleichsam die Seele oder den Geist jedes Wortgliedes ausmacht. Zur Selbstwahrnehmung dieses Sprachgesetzes soll der Schüler nun durch das Nächstfolgende geführt werden.

Der Lehrer sagt ein eingliedriges Wort, welches sich mit einem Tone endigt, und hebt, nachdem er das Wort ausgesprochen, den Ton selbst besonders heraus: „Du, der Ton u."

Lehrer und Schüler gemeinsam: „Du, der Ton u."

Auf gleiche Weise werden weiter eingliedrige Wörter, die sich mit den Tönen o, a, e, i, ü, ö, ä u. s. w. endigen, vorgeführt, und diese Töne zu Einzelanschauungen erhoben.

Wenn die Schüler schon so vorgerückt sind, daß ihnen die Auffassung des Tones getrennt von den andern Worttheilen leicht möglich wird, so kann der Lehrer gleich mit der nun folgenden Stufe beginnen, d. h. er kann ihnen eingliedrige Wörter, welche den

Ton am Ende haben, vorsprechen, und sie den Ton selbst auffinden lassen, und zwar so:

Lehrer (vorsprechend): „Kuh."

Lehrer und Schüler gemeinsam: „Kuh."

Damit Wort und Ton den Kindern klar und fest werde, ist es gut, wenn jedes zwei- bis dreimal gesprochen wird. Nun

Lehrer (fragend): „Kuh, der Ton?" —

Schüler (gemeinsam antwortend): — „uh!"

Auch diese Frage und Antwort kann zwei- bis dreimal durchgesprochen werden.

So werden nun mehrere Wörter, in welchen immer derselbe Ton vorkommt, erst einem Schüler, und dann sämmtlichen Schülern gemeinsam vorgeführt, z. B. Ruh, du, zu u. s. w.

Weiter so werden nun eingliedrige Wörter vorgeführt, welche mit dem Ton beginnen, z. B. Uhr, oft; so wie hierauf solche Wörter, bei welchen sich der Ton in der Mitte befindet, z. B. gut, roth, kalt.

Durch alles dieses muß der Schüler eigentlich in der sichern Auffindung und Bestimmung des Tones gewiß sein; sollte sich jedoch bei einigen noch Schwanken finden, so muß der Lehrer bei den künftigen Uebungen dies zu vernichten suchen, und diese Schüler besonders scharf im Auge haben.

In dem Bisherigen wurde der Schüler dahin geführt, den Ton in eingliedrigen Wörtern mit Sicherheit zu bestimmen. Nun an die Schüler die Frage: „Giebt es ein eingliedriges Wort, welches keinen Ton enthalte?"

Die Antwort darauf: „es giebt kein eingliedriges Wort, welches nicht einen Ton enthalte," wird allgemein und wiederkehrend durchgesprochen.

Aehnlich dem Bisherigen werden die Töne in zwei- und mehrgliedrigen Wörtern vorgeführt, und zur bestimmten Kenntniß erhoben; es ist hierbei, um Verirrung zu vermeiden, gut, die Töne des ersten, auch

zweiten Gliedes festzuhalten, während die Töne der übrigen Glieder wechseln.

Die hier stattfindenden Gesetze wird ein achtsamer Lehrer leicht selbst bemerken, und seine Schüler, wenn sie anders schon bis zur Auffassung zusammenfassender Gesetze geschickt sind, darauf aufmerksam machen, z. B. daß zweigliedrige Wörter, welche im zweiten Gliede ü, o, eu haben, selten vorkommen, ausgenommen einige Wörter, wo das erste Glied u ist: unnütz, Unglück, und mehrere mit e — ü und e — ö u. s. w. Sollten die Schüler jetzt noch zur Auffassung dieser Gesetze zu unentwickelt sein, so werden sie auch erst dann herausgehoben, wenn sie zum zweiten oder dritten Male wiederkehren. Daß übrigens das langsamere oder gedehntere, und das schnellere oder zusammenfassendere Durchlaufen von der Fassungskraft der Schüler abhängt, und daß dort Einzelübungen noch einzuschalten, so wie Einzelübuugen schnell zu beendigen sind, bedarf nur für den eben erst beginnenden Lehrer bemerkt zu werden.

Wie früher die Anzahl der Glieder von dem Lehrer bestimmt, und der Schüler aufgefordert wurde, dazu gehörige Wörter aufzufinden, so können nun auch die Töne und ihre Folge von dem Lehrer gegeben und bestimmt, und der Schüler aufgefordert werden, dem entsprechende Wörter aufzusuchen, z. B.

Lehrer: „eu — i — ei."

Schüler: „Freudigkeit, Deutlichkeit" u. s. w.

Aehnlich den Tönen werden die Tonkörper dem Schüler zur Kenntniß gebracht.

Lehrer (vorsprechend): „Müh." — Schüler (gemeinsam mehrmals nachsprechend): „Müh, Müh." — Versucht es, das Wörtchen Müh auszusprechen, aber ohne den Ton üh. — Sie versuchen es, es wird hörbar der reine Laut 'm.

So werden noch andere mit 'm beginnende und mit einem Ton sich endigende eingliedrige Wörter vor-

geführt, z. B. mäh! Mai, und in demselben der Laut 'm einzeln beachtet.

„Klingt 'm ähnlich einem der Töne, die ihr kennen gelernt habt?" — „Nein!" Kann man von 'm überhaupt sagen, es tönt? — „Nein!" „Was kann man aber doch von dem hörbaren 'm sagen?" — „Es lautet." „Wie werden wir nun 'm im Gegensatz der Töne nennen können und müssen?" — „Einen Laut." Gemeinsam: „'m ist ein Laut." — „Sagt neu." Die Kinder thun es. „Versucht es, neu ohne den Ton eu zu sagen." „'n, — 'n — 'n —." „Wohin werden wir 'n zu rechnen haben, zu den Tönen oder Lauten?" „Zu den Lauten." Gemeinsam: „'n ist ein Laut." Auf gleiche Weise wird der Laut ng vorgeführt. „Macht den Laut 'm hörbar, und seht, welche von euern Sprachwerkzeugen besonders und wesentlich dabei thätig sind." „Ebenso bei den Lauten 'n 'ng." „Wie können und müssen darum diese drei Laute genannt werden?" „Nasenlaute." „Wie können sie wieder unter sich unterschieden werden?" — „Als dumpfer, scharfer, sanfter Nasenlaut." „Warum?" — „Durch welche Sprachwerkzeuge, und bei und mit welchem Gebrauche derselben wird: der dumpfe Nasenlaut 'm, der scharfe Nasenlaut 'n, und der sanfte Nasenlaut 'ng hervorgebracht?" —

Auf ganz gleiche Weise wird der Schüler zur Einzelanschauung und Kenntniß jedes Tonkörpers, Lautes oder Schlusses angeführt.

Nun werden in gewissen Stufenfolgen und auch ohne bestimmten Zusammenhang einzelne Forderungen und Fragen an den Schüler gethan, z. B.

„Mache mir den scharfen oder schnarrenden Zungenlaut hörbar." „Lege deine Lippen scharf auf einander, presse die Luft durch die Nase, und siehe, welcher Laut entsteht?" — „Wie bringst du den sanften Zahnlaut hervor?" „Zeige mir die Thätigkeit deiner Sprach-

werkzeuge bei dem sanften, bei dem scharfen Lippenschluß u. s. w.; u. s. w."

„Durch den bisherigen Unterricht (I. 471) ist der Zögling nun dahingekommen, daß er:

jeden Worttheil genau und bestimmt erkennen, ihn bezeichnen und ihn seinem Wesen nach hör- oder wahrnehmbar machen kann, dann, daß er bei und von jedem Worttheile die Thätigkeit der Sprachwerkzeuge, durch welche der Worttheil hervorgebracht wird, sich nicht allein bewußt ist, sondern sich und andern auch davon Kunde und Rechenschaft geben kann."

„Die nächste Stufe (I. 471) dieses Unterrichts bringt durch Uebung dies zur Gewandtheit und Sicherheit; dies geschieht auf eine mehrfache Weise.

„Der Lehrer sagt ohne Wahl Wörter, und läßt sich die Glieder und Theile derselben hör- und wahrnehmbar machen; er läßt sich die Wortglieder ihrer Folge nach durch das umschreibende Wort benennen; oder der Lehrer sagt mehrere Wortglieder in einer bestimmten Folge, und läßt den Schülern daraus das Wort bilden, z. B. „verbindet den sanften Lippenschluß, den Ton au, und den dumpfen Nasenlaut;" mit dem Ende der Aufgabe wird der Schüler auch antworten: „Baum."

Die letzten Uebungen werden jedoch in einer bestimmten Reihenfolge vom Einfacheren und Leichteren zum Zusammengesetzteren und Schwereren gemacht; doch kann jeder achtsame und selbstdenkende Lehrer eine solche Folge sich selbst aufstellen und je mehr der Lehrer dabei selbstthätig ist, ich möchte sagen, dabei noch selbst zu lernen hofft und strebt, und das Ganze des Unterrichts selbst weiter zu fördern sucht, um so lieber wird ihm derselbe, und um so segensreicher wird derselbe an seinen Schülern sein. —

Mit dieser Sicherheit und Fertigkeit, ja Klarheit aller Wortbestandtheile, sowohl ihrem Gebrauche und

ihrer Zusammensetzung, als auch besonders ihrem innern nothwendigen und lebendigen Zusammenhange nach, ist dieser Unterricht auf dieser Stufe der Knaben- (Mädchen-) Entwickelung geschlossen, wenn noch was auf dieser Stufe, besonders für das nun folgende Schreiben, wichtig ist, die Länge und Kürze der Töne in den Wortgliedern (nicht die Länge und Kürze der Wortglieder selbst) z. B. man, wann, nahm, zur Unterscheidung gebracht worden ist.

Auf der folgenden und späteren Stufe des Unterrichts gehen von diesem Punkte neue Zweige des Unterrichts hervor, nämlich die Betrachtung, welche die Länge und Kürze der Wortglieder, und so die in den Wörtern liegenden Bewegungsgesetze, und die dadurch bedingten mannichfaltigen Verknüpfungen zu Bewegungsgliedern und Bewegungsganzen zum Bewußtsein bringt."

Einige minder begabte Kinder werden gegen andere, besonders in der Wortanalyse, auffallend zurückbleiben. Ihr Ohr ist nicht scharf und die Abstraction, das Abheben des Lautes vom ganzen Wort, wird ihnen schwer. In solchen Fällen wäre es gut, wenn man die sprachliche Entwickelung des Kindes kännte. Würde man mit solchen Kindern eben so langsam und mit denselben Lauten vorschreiten, wie die sprachliche Entwickelung des Kindes selbst, so müßte man in der Befolgung des Naturgangs gewiß den mächtigsten Hebel haben. Allein den Erziehenden fehlt zumeist das Beobachtungsmaterial und nur im Allgemeinen kann in der Wortanalyse der natürliche Entwicklungsgang nachgebildet werden; man wird also z. B. die Vocale a und ei, die Lippenlaute m, p, b zuerst heraushören lassen, wird erst sinnliche, naheliegende, einsylbige Wörter nehmen u. s. f. Die Gesetze der sprachlichen Einzelentwickelung sind ganz sicher die Gesetze, nach denen der sprachliche Lehrgang in der Schule vorzuschreiten hat. Naturgang im Einzelnen, der Menschheit in der

Geschichte und Lehrgang stehen unter dem gleichen Gesetz.

Was wird nun, abgesehen von den schon genannten nähern Zielen, das allgemeine Bildungsergebniß dieser mündlichen Vorübungen sein? „So kommt (I, 461) dem Knaben und Schüler nach und nach die Ahnung eines und des innern lebendigen Zusammenhanges der Geistes-, der Körper- und der Naturthätigkeit, wie im Vorliegenden namentlich die Sprache als Erzeugniß des Geistes durch die Körperthätigkeit, und als entsprechendes, ganz genügendes Abbild wie der Innen-, so auch der Außenwelt sich ihm darstellt. Und so zeigt dieser sich selbst lebendig erzeugende entwickelnde Sprachunterrichtsgang in seinem Verfolge die Sprachbildung und Sprachentwickelung, das Sprechen selbst, als ein großes lebendiges Ganzes, als ein Lebeganzes in sich." —

Schon 1826 sprach Fröbel diese ernsten, tiefsinnigen Worte. Die deutsche Pädagogik hat von ihm hiervon wenig oder nichts genommen; denn die Anweisungen, die uns Kawerau und Sommer mit großem practischem Geschick ihres auf die Lautlehre gegründeten Leseunterrichts bieten, stehen selbstständig da und ermangeln der tiefern Auffassung im Sinne Fröbels. Aber die Sprachwissenschaft selbst in ihren gewaltigsten Forscherpersönlichkeiten hat unterdeß indirect für die Mündigen unseres Volkes, im Geiste der „Wortkunde," aber in einem viel umfassenderen Sinne, fortgearbeitet. Ich denke, indem ich dies spreche, an nichts Geringeres als an das große, stolze Nationalwerk: Deutsches „Wörterbuch" von Jacob und Wilhelm Grimm. Wir müssen, das ist meine innigste Ueberzeugung, überall, in der Erziehung wie auf jedem andern Gebiete, Keim und Gipfel, Anfang und Ziel in Verbindung setzen, wenn auch nur zunächst in ideelle; wir dürfen, wenn wir wieder ein großes, einiges deutsches Nationalleben haben wollen, auch das

kleinste Bächlein nicht verachten, vielmehr ihm sorglich Rinne graben, damit es, immer mehr anschwellend, endlich doch die wogende Fluth des großen, breiten Stromes verstärken könne. Doch ohne Bild gesprochen: wenn die Sprechübungen und die Wortkunde in Fröbels Sinne allgemein verbreitete Vorübungen zum Lesen- und Schreibenlernen in der deutschen Volksschule sein werden, dann wird auch die Verwirklichung der Hoffnungen nicht mehr so fern sein, wie sie Jac. Grimm in seinem Wörterbuche hegt und ausspricht. „Was ist, so fragt er, eines Wörterbuches Zweck?“ — „Es soll ein Heiligthum der Sprache gründen, ihren ganzen Schatz bewahren, allen zu ihm den Eingang offen halten. Das niedergelegte Gut wächst wie die Wabe und wird ein höheres Denkmal des Volkes, dessen Vergangenheit und Gegenwart sich in ihm verknüpfen.“

„Die Sprache ist allen bekannt und ein Geheimniß. Wie sie den Gelehrten mächtig anzieht, hat sie auch der Menge natürliche Lust und Neigung eingepflanzt. „„Wie heißt doch das Wort, dessen ich mich nicht mehr recht erinnern kann?““ „„Der Mann führt ein seltsames Wort im Munde, was mag es eigentlich sagen wollen?““ „„Zu dem Ausdruck muß noch es bessere Beispiele geben, laß uns nachschlagen.““ —

„Einen Haufen Bücher mit übelerfundenen Titeln giebt es, die hausiren gehen und das Bunteste und unverdaulichste Gemisch des mannichfaltigsten Wissens feil tragen. Fände bei den Leuten die einfache Kost der heimischen Sprache Eingang, so könnte das Wörterbuch zum Hausbedarf, und mit Verlangen, oft mit Andacht gelesen werden. Warum sollte sich nicht der Vater ein paar Wörter aufheben und sie Abends mit den Knaben durchgehend zugleich ihre Sprachgabe prüfen und die eigne auffrischen? Die Mutter würde gern zuhören. Frauen mit ihrem gesunden Mutterwitz und im Gedächtniß gute Sprüche bewahrend, tragen oft

wahre Begierde, ihr unverdorbenes Sprachgefühl zu üben, vor die Kisten und Kasten zu treten, aus denen wie gefaltete Leinewand lautere Wörter ihnen entgegen quellen: ein Wort, ein Reim führt dann auf andere und sie kehren öfter zurück und heben den Deckel von neuem. Man darf nur nicht die fesselnde Gewalt eines nachhaltigen Füllhorns, wie man das Wörterbuch zu nennen pflegt, und den Dienst, den es thut verglichen mit dem ärmlichen eines dürren Handlexicons, das ein paarmal im Jahr aus dem Staub unter der Bank hervorgelangt wird, um den Streit zu schlichten, welche von zwei schlechten Schreibungen den Vorzug verdiene oder die steife Verdeutschung eines geläufigen fremden Ausdrucks aufzutreiben." —

Halten wir Erziehende, wie Jacob Grimm bei seinem großen Werke, die Hoffnung für reines, tiefes, deutsches Sprachleben im Tagewerk bei unsern Kleinen fest; denn „was haben wir denn Gemeinsames als unsere Sprache und Literatur?" (Jac. Grimm).

2. Die Vorübungen zum Schreiben oder das Stäbchenlegen und Zeichnen verbunden mit den Elementen der Formenlehre.

Im Kindergarten sind zwei Beschäftigungen vielfach getrieben worden, das sogen. Stäbchenlegen im engen Bunde mit dem Zeichnen nach einem ganz eigenthümlichen Systeme Fr. Fröbels.

Beide Beschäftigungsarten sind im Kindergarten sich vollständig Selbstzweck. Sie werden rein um ihrer selbst willen vielfach geübt.

Für das Stäbchenlegen dienen runde Stäbchen als Mittel, etwa von 2 — 3 Zoll Länge, ganz gleich unsern Streichhölzchen, denen die Köpfe abgebrochen sind. —

Das Zeichnen ist ein reines Linearzeichnen und geht in einem Netz von den geraden Linien stufen-

weise fort zu den schrägen Linien, zu geradlinigten und schräglinigten Figuren, zu krummlinigten u. s. f. Wesentlich bei diesem Zeichnen ist aber immer, daß die körperlichen, beweglichen Hölzchen in verschiedene Lagen und zu den verschiedensten Figuren gelegt, gewissermaßen die Objecte des Zeichnens sind. Was die Kinder gelegt haben, das zeichnen sie später auf. Das Zeichnen ist hiernach ein reines und eigentliches Naturzeichnen in der einfachsten und elementarsten Form.

Das Stäbchenlegen und Zeichnen des Kindergartens an und für sich setzen wir voraus. Für unsere Vorübungen zum Schreiben nehmen wir aus beiden Uebungszweigen nur so viel, als wir brauchen, um so direkt und schnell als nur möglich zu unserm Ziele zu kommen. Das Stäbchenlegen hört mit andern Worten für uns auf Selbstzweck zu sein und wird Vorübungsmittel zum Schreiben.

Uebrigens folgen diese Vorübungen nicht erst etwa auf die mündlichen, sondern gehen diesen in der Weise parallel, daß etwa die erste halbe Unterrichtsstunde den mündlichen Vorübungen, die andere halbe Stunde den andern gewidmet werden kann. Wir gehen nun speciell auf letztere ein. —

Das Stäbchenlegen und Zeichnen sind für uns nur die äußern, körperlichen Mittel, um die Formenelemente, aus denen die Buchstaben hervorgegangen sind und abgeleitet werden können, anschaulich und begrifflich völlig klar zu machen. Es müssen dem Kinde vorerst die geometrischen Elementarbegriffe völlig klar gemacht werden, wenn das Schreibenlernen zuletzt nicht auf bloßen Mechanismus und gedankenlose Routine hinauslaufen soll.

Das Kind hat bereits in das Netz gezeichnet. Später wird ihm das Netz auch in die Tafel geritzt und in solchem Netze wird es bald mit dem Griffel zeichnen und schreiben. Das Netz lassen wir nun zuerst nach seinen geometrischen Elementen vor dem Kinde

entstehen. Die Entstehungsgeschichte desselben bietet uns von den geometrischen Grundbegriffen zunächst Alles, was wir unumgänglich brauchen.

Die einzelnen Uebungen und Aufgaben stellen wir nun kurz zusammen. —

I. Der Punkt. Der mathematische Punkt im strengen Sinne ist ein Ding ohne alle Ausdehnung, ein reines Gedankending. Mit diesem haben wir es hier nicht zu thun. Die Punkte unserer Kinder werden auf der Tafel noch ziemlich grob ausfallen. Sie werden ja auch direct von wirklichen Dingen auf folgende Weise abgeleitet. Sehr gern spielen die kleinen Kinder mit blanken, kleinen, weißen Steinchen. Man veranlasse sie nun, diese einmal zu suchen und in bestimmter Anzahl für das „Legen" mitzubringen. Die Kinder sitzen so ausgerüstet auf ihren Bänken, vor sich ihre Schiefertafeln mit den Steinchen.

1. Ein Punkt.
   a. Das Legen. Legt ein Steinchen in die Mitte der Tafel; rechts an den Rand; links an den Rand; oben hin, unten hin.
   b. Zeichnen. Nehmt nun den Griffel und macht, statt daß ihr Steinchen legt, Punkte. Macht einen Punkt in die Mitte; rechts, links an den Rand, oben und unten hin.

Das Legen und Zeichnen schreitet nun in ähnlicher Weise fort zu zwei Steinchen und zwei Punkten.

2. Zwei Punkte. Nehmt zwei Steinchen.
   a. Legt die zwei Steinchen wagerecht nebeneinander, senkrecht übereinander; das eine Steinchen schräg rechts nach oben hin, schräg rechts nach unten hin, schräg links nach unten hin . .., :, .·, ·., .˙, ˙.
   b. Dieselben Aufgaben werden wieder gezeichnet. Die Steinchen sind jetzt Punkte.
3. Entstehung der Linie. Mehrere Steinchen senkrecht oder wagerecht hart aneinander gelegt bilden eine

zusammenhängende Reihe, ein Ganzes, eine Schnur von Steinchen: ....

Zeichnet man Punkt für Punkt hart aneinander so entsteht die Linie.

Wir haben nun die Linie gewonnen. —

2. Die Linien (Ein Stäbchen und eine Linie).

Die Linie im streng mathematischen Sinne hat nur eine Längenausdehnung. Wir müssen wieder anschaulich, ich möchte sagen, grobsinnlich zu Werke gehen, lassen daher jede mathematische Begriffserklärung weg und nehmen jetzt das Stäbchenlegen als Versinnlichungsmittel zum Linienzeichnen.

1. Ein Stäbchen und eine Linie.

1. Stäbchenlegen. Die Kinder erhalten zuerst nur ein Stäbchen. Legt's wagerecht vor euch hin; zeigt mir mit dem Zeigefinger der rechten Hand den rechten Endpunkt, mit dem Zeigefinger der linken Hand den linken Endpunkt; legt's senkrecht vor euch hin; zeigt mir mit dem Zeigefinger der rechten Hand den obern Endpunkt, die Mitte, mit dem Zeigefinger der linken Hand den untern Endpunkt; legt das Stäbchen von dem Mittelpunkte der Tafel aus schräg von links unten nach rechts oben (/), von rechts unten nach links oben (\), von links oben nach rechts unten, (\) von rechts oben nach links unten (/) u. s. f.

Diese Uebungen müssen so lange vorgenommen und wiederholt werden, bis alle Kinder darin ganz fest und fertig sind. Im Kleinsten muß die größte Genauigkeit und Bestimmtheit herrschen. Alles geht auf Commando, a tempo. —

Nun geht man weiter, wendet die Lehre an und läßt alle am Stäbchen gewonnenen Begriffe an den verschiedenen Gegenständen der Stube aufweisen. Das Lineal hängt senkrecht. Der Besenstiel steht senkrecht. Die Bücherbretter liegen wagerecht. Klärung der Begriffe: das Stäbchen liegt senkrecht (vor mir), steht senkrecht, liegt wagerecht, schwebt wagerecht (am

Faden), schwimmt wagerecht (auf dem Wasser) — aber es kann nicht wagerecht stehen. —

Besonders wichtig ist die Anwendung dieser Begriffe auf die Schiefertafel selbst. Die Kinder erhalten die Schiefertafel fix und fertig in die Hände, gebrauchen sie die ganze Schule hindurch, aber die Meisten völlig gedankenlos. Die Schiefertafel ist ein sehr mächtiges Culturmittel, und wenn das Kind die erste neue Schiefertafel erhält, so sollte sie in jeder Schule der Gegenstand des ersten naturhistorischen Anschauungsunterrichts sein. (Tafel und Griffel kommen aus der Erde, aus Bergen, von einem blätterigen Steine, dem Schiefersteine u. s. f., u. s. f.) Jetzt wird sie fortgehend vom geometrischen und mathematischen Gesichtspunkte aus betrachtet. Die Kanten des Rahmens sind für das Legen, das Zeichnen die Leitfäden, die Orientirungsmittel. Darum wende man alle gewonnenen geometrischen Elementarbegriffe sorgfältig auf die Tafel an. Hier heißt es also: streicht mit dem Finger über die scharfen Kanten hin; zählt die Kanten. Denken wir uns die Kanten losgeschnitten, so haben wir eckige Hölzchen. Welche Kanten laufen senkrecht, welche wagerecht? Giebt es schräge Kanten? —

2. Zeichnen. Das Gelegte wird nun mit dem Griffel auf die Tafel gezeichnet. Zeichnet eine wagerechte Linie, eine senkrechte; zeichnet zwei, drei, vier senkrechte, zwei, drei, vier wagerechte Linien; legt die Tafel so, daß die rechte senkrechte Kante nach unten kommt. Was ist geschehen? Die wagerechten Linien sind senkrecht geworden und die senkrechten wagerecht. u. s. f. Zuerst wird man am besten die Striche über die ganze Tafel hinweg ziehen lassen, damit die Hand sicher und kräftig werde. Erst später kehrt man zu kleinerem Maßstabe, etwa zu dem des Hölzchens, zurück. Die Kinder lieben, was die Größe der Formen betrifft, die Extreme. Wollen sie einmal das ganz Große, so ein andermal das ganz Kleine. Das Große,

Kraftentwickelnde hat für uns den Vorzug. Hier muß jedoch schon auf eine kleine Maßlehre und die Fixirung bestimmter Maßverhältnisse Rücksicht genommen werden. Jedes Kind hat ein einfaches Lineal von bestimmter Länge, das mindestens so groß als die lange Seite der Schiefertafel ist. In dies ganz nothwendige Unterrichtsmittel wird, bei anschaulicher Besprechung, das Landes-Längenmaß, Zolle und Fuß eingeschnitten. Das Schweifende wird nun gebunden, und das Auge soll die Größe der Linie nach ganz bestimmten Maßverhältnissen auffassen, theilen und construiren lernen, ohngefähr nach folgender Weise. Theilt durch feine Striche eine wagerechte und dann senkrechte Linie in 2, andere in 4 und 8 gleiche Theile; dann senkrechte und wagerechte Linien in 3, 6, 12 gleiche Theile, in 5, 10 gleiche Theile. — Macht 2 wagerechte, (später) zwei senkrechte Linien, von welchen die eine 2 Mal, 3 Mal, 4 Mal so groß ist als die andere. — Bisher war die Länge der ganzen Linie noch in das freie, subjective Ermessen gestellt. Jetzt tritt aber der ganz bestimmte Maßstab in seine vollen Rechte ein. Macht nach dem Augenmaße, nach dem vor euch liegenden Lineale senkrechte und wagerechte Linien von 1, 2, 3, 4, 5, 6 Fuß Länge; von 7, 8, 9, 10, 11, 12 Zoll Länge, wenn das die Tafel ermöglicht.

Macht 4, 5 oder 6 wagerechte, dann senkrechte, gleich lange Linien, theilt die erste in 2, die zweite in 3, die dritte in 4, die vierte in 5 u. s. w. gleiche Theile; macht 2, dann 3, 4, 5, 6 wagerechte (und senkrechte) gleich lange Linien und theilt sie dann in (3, 4, 5 oder 6) gleich lange Theile, so daß die Theilungsstriche senkrecht unter (und wagerecht neben) einander zu stehen kommen u. s. f. Der Begriff gleichlaufend (parallel) kommt hierbei zur Erörterung. —

3. Der rechte Winkel. Zwei gleiche Hölzchen und zwei Striche.

1. Stäbchenlegen. Die Kinder empfangen nun zwei gleiche Hölzchen, ein erstes, ein zweites. Die

Hölzchen No. 1. sind schwarz gefärbt, mit Tinte etwa, um in dem nun folgenden Verkehre Verwechselungen und Verwirrungen zu verhüten und um Bestimmtheit und Sicherheit zu erzielen. Nun heißt's: Legt das erste (schwarze) Hölzchen wagerecht vor euch hin; legt das zweite (weiße) Hölzchen mit seinem untern Endpunkte senkrecht so an den rechten Endpunkt des rechten Hölzchens, daß beide Hölzchen in ihren Endpunkten sich berühren. Es ist ein rechter Winkel entstanden (┘). Der Berührungspunkt heißt Scheitelpunkt; die beiden Hölzchen bilden die Schenkel des Winkels. Fahrt mit eurem Stifte leise über die Schenkel des Winkels hin! Der Scheitelpunkt ist rechts unten. Legt nun das zweite Hölzchen senkrecht an den linken Endpunkt des wagerechten Hölzchens. Wo liegt nun der Scheitelpunkt? Links unten (└). Im weitern Fortgange des Unterrichts bleibt nun das zweite (senkrechte) Hölzchen ruhig liegen und das erste wird an seinen Endpunkt rechts so im rechten Winkel gelegt, daß der Scheitelpunkt links oben (┌) und dann nach rechts oben (┐)hin fällt.

2. Zeichnen. Das in dieser Weise Gelegte wird nun auf die Tafel gezeichnet; die Hölzchen werden Linien, der körperliche rechte Winkel wird zur Figur auf der Fläche. Die Begriffe Schenkel, Scheitelpunkt behalten ihre Bedeutung. —

4. Das Geviert.

1. Stäbchenlegen. Die Kinder erhalten vier gleiche Hölzchen, legen einen rechten Winkel so zuerst, daß der Scheitelpunkt rechts unten liegt (┘). Nun heißt es: Legt das dritte Hölzchen mit seinem untern Endpunkte senkrecht an den linken Endpunkt des wagerechten Hölzchens (⊔). Wie viel rechte Winkel sind jetzt entstanden? Zwei, die sich gegenüber liegen (Gegenwinkel). Die beiden senkrechten Hölzchen stehen gleich weit von einander ab, sind gleichlaufend (parallel). Wird nun das vierte Hölzchen mit seinen Endpunkten auf die Endpunkte der senkrechten gelegt, so entsteht

das *Geviert* (□). Es hat wie viel Ecken? Wie viel rechte Winkel?

2. *Zeichnen des Gevierts.* Das gelegte Geviert liegt neben der Tafel der Kinder und wird abgezeichnet.

An das einzelne Geviert schließen sich am zweckmäßigsten Verdoppelungen des Gevierts. Die Kinder erhalten acht gleiche Hölzchen und legen zwei einzelne Gevierte nebeneinander: □□. Wie viel Hölzchen, Ecken, rechte Winkel sind vorhanden? Jetzt werden die Gevierte erst wagerecht *nebeneinander* und dann senkrecht *übereinander* gelegt: (□□, ⊟). Die Hölzchen, welche hart aneinander liegen, bilden eine Doppelseite. Nimmt man eins weg, so behält man noch immer zwei Gevierte (□□, ⊟). So kann man also zwei Gevierte mit nur sieben Hölzchen legen. Die Winkel, welche neben einander liegen und nur durch eine Seite von einander getrennt sind, heißen innere Wechselwinkel. —

Die Kinder erhalten nun sechszehn gleiche Hölzchen, mit dem Bedeuten, so viel Gevierte zu bilden, als nur möglich, aber dabei so wenig Hölzchen zu gebrauchen, als nur möglich. Sie legen vier Gevierte mit zwölf Hölzchen in dieser Weise: ⊞. Vier einzelne Gevierte mit ihren Wänden hart aneinander geschoben, stoßen jedes mit je zwei Seiten an die andern: □□ □□. Im Innern der Figur liegt ein senkrechtes Kreuz, aus acht nebeneinander liegenden Hölzchen, dessen Durchschnittspunkt in der Mitte liegt ╪. Dies kann durch ein einfaches ersetzt werden, ohne daß man ein Geviert weniger erhielte (+). Wie viel Winkel liegen um den Durchschnittspunkt des Kreuzes? Vier rechte Winkel. Die senkrecht und wagerecht nebeneinander liegenden Winkel heißen *Nebenwinkel*,

die schräg gegenüber liegenden aber Scheitelwinkel. Sie haben einen gemeinsamen Scheitelpunkt. —

Unser zusammengesetztes Geviert ist schon ein kleines Netz. Das Netz besteht nur aus in solcher Art zusammengesetzten Gevierten. Vor den Augen der Kinder wird nun das Netz in die Tafel geritzt. Das Netz ist aus seinen Elementen Schritt für Schritt vor dem leiblichen und geistigen Auge entstanden. Es liegt, nach seiner geometrischen Bedeutung klar vor denselben und mit klarem Bewußtsein kann es für weitere Unterrichtszwecke für das Legen, Zeichnen und Schreiben verwendet werden. —

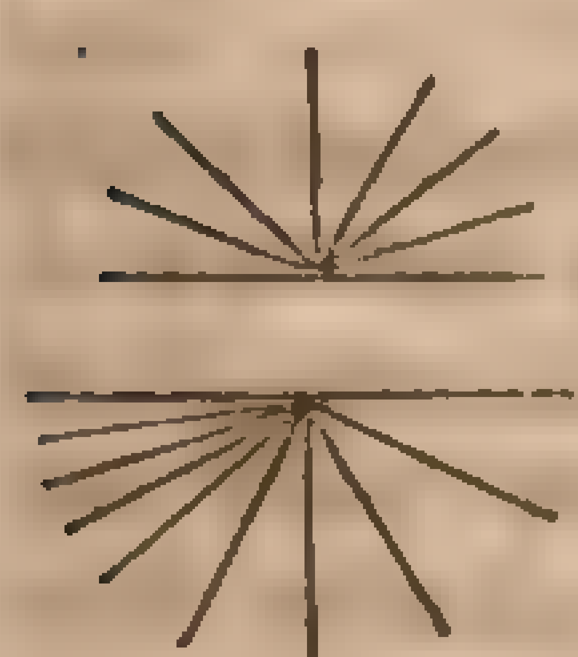
5. Schräge Linien, spitzer und stumpfer Winkel und die Dreiecke.

Das Legen und Zeichnen wird fortwährend in seinem organischen Zusammenhange festgehalten, ohne daß wir dies jetzt in unserer Darstellung ferner äußerlich markiren werden.

Legt man (beim Zeichnen: zieht man) ein Hölzchen (eine Linie) von einer Ecke zur andern, so erhält man eine sogen. Geere (Diagonale): . Wie läuft diese Geere? Von links unten nach rechts oben (steigende Geere). Um wie viel ist das Hölzchen, welches die Geere bildet, größer als die übrigen? — Die Geere liegt schräg (bildet eine schräge Linie) und bildet eine gemeinsame Seite für zwei rechtwinkelige, gleichschenklige Dreiecke; der Winkelpunkt des einen ist rechts unten, der Winkelpunkt des andern links oben. —

Das Geerenstäbchen können wir nun aber auch in die zwei andern Ecken legen . Wie liegt nun die Geere? Von links oben nach rechts unten. Was sind wieder für Dreiecke entstanden? Wie liegen die Winkelpunkte? Links unten und rechts oben. Die Winkel sind ungleich. Welche Winkel sind die größten? Die rechten Winkel. Welcher Seite liegen sie gegenüber? Der Geere. Also der größten; merkt: der

größten Seite liegt immer der größte Winkel gegenüber und gleichen Seiten liegen auch gleiche Winkel gegenüber. — Die zwei Winkel, welche kleiner als ein rechter sind, sind spitze Winkel. Hier sind zwei Hölzchen. Zeigt mir, wie viel spitze Winkel zwischen den Schenkeln eines rechten liegen können: sehr viel (= < < < < < u. s. f. bis ∟). Ist ein Winkel größer als ein rechter, so heißt er ein stumpfer Winkel. Legt stumpfe Winkel: (⌋ / __/ __ __). Zuletzt liegen die Schenkel wieder in einer geraden Linie. Zwischen zwei anfänglich parallelen Hölzchen, die man mit ihren einen Endpunkten zusammenstoßen und deren andere Endpunkte sich allmälig und immer weiter nach oben von einander entfernen läßt, bilden erst spitze



Winkel, dann einen rechten Winkel, dann stumpfe Winkel, dann wieder eine gerade Linie (einen gestreckten Winkel). Dasselbe geschieht, wenn man von nebeneinander liegenden Hölzchen den einen Schenkel nach unten bewegt.

Leicht ließe sich hier anschließend die Lehre von den Dreiecken weiter fortführen, wie die geometrische Formenlehre und das Zeichnen überhaupt; allein im Kindergarten ist das bereits geschehen und wir halten hier streng an dem Grundsatze fest, nur soviel aus dem Stäbchenlegen, dem Zeichnen und der Formenlehre zu nehmen, als für unsern speciellen Zweck: Schreibvorübung nöthig ist. Wir brauchen eben nur soviel geometrische Elemente, als nöthig sind, die Formen (zunächst der großen lateinischen) der Buchstaben zu verstehen. Dazu ist aber schließlich nur noch die Anschauung von K r e i s, E i r u n d und S c h l a n g e n l i n i e vonnöthen, die aber der Kindergarten bereits in äußerst zweckmäßiger Weise durch Ringe, halbe Ringe, Viertelringe u. s. w. von schwarzem, starkem Draht be-

reits anschaulich gemacht hat. Das Legen und Zeichnen dieser sogen. krummen Linien und Figuren ist also hier zunächst nur Wiederholung. —

„Die nächste Forderung (I, 473), die sich noch auf dieser Stufe dem Unterrichte und als Unterricht entgegendrängt, ist die, die Wortbestandtheile an bestimmte Zeichen zu knüpfen, dafür bestimmte Zeichen aufzustellen, die hörbar schwindende Sprache sichtbar und bleibend zu machen: die Nothwendigkeit des Schreibens (Schreib-Lesens) drängt sich entgegen."

3. Das erste Schreib-Lesen.

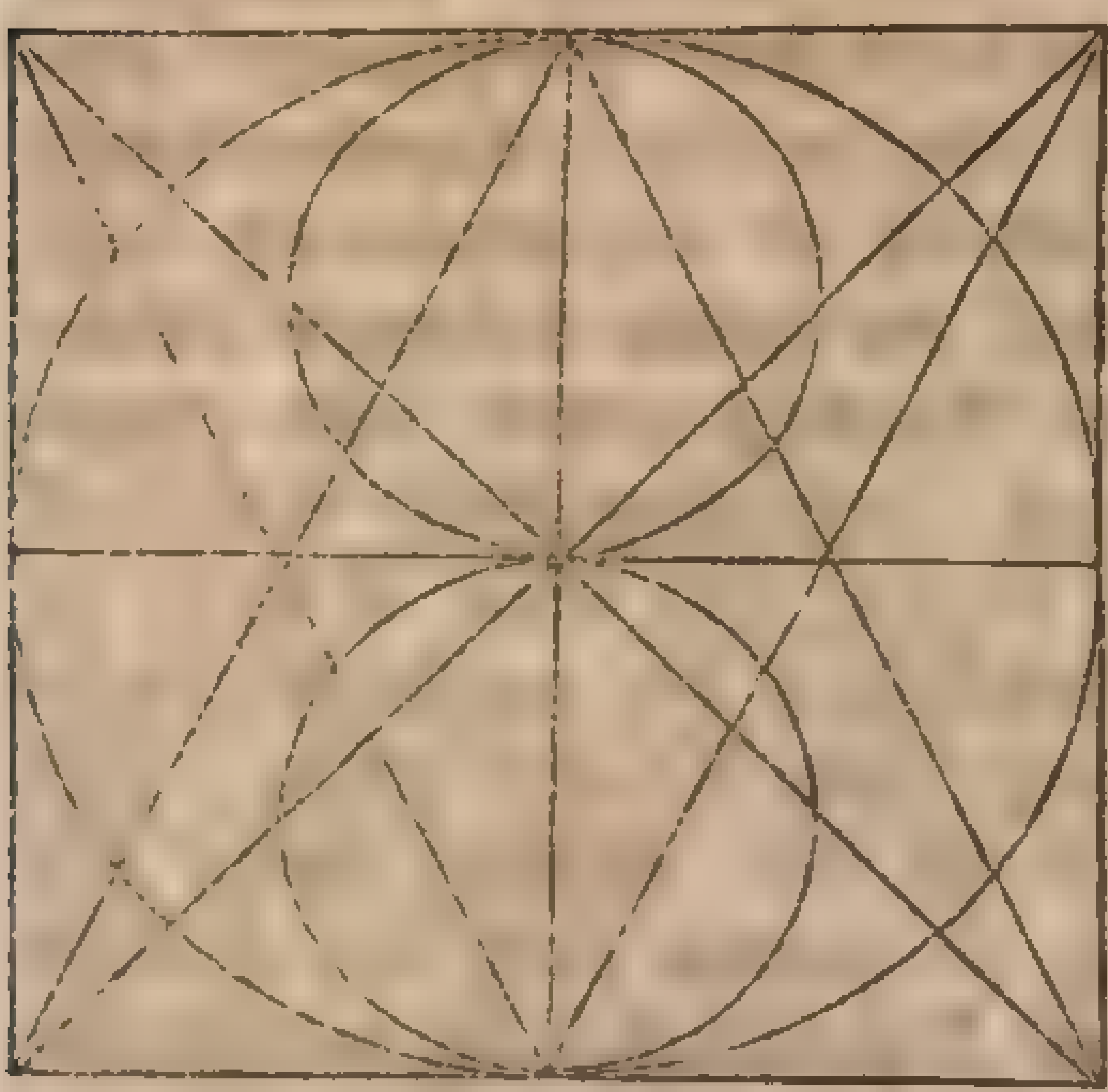
1. Das Legen mit Stäbchen, Zeichnen (Schreiben) und Lesen der großen lateinischen Buchstaben.

„Unter Schreiben (I, 474) und Schreibunterricht wird hier keineswegs Schönschreiben und das Schreiben als Kunst, sondern blos die Fertigkeit und Kunst verstanden, die schwindend hörbaren Worte durch entsprechende und immer sich gleichbleibende Zeichen sichtbar und bleibend, und so sich und Andern möglich zu machen, später beim Anblick dieser Zeichen und deren Verknüpfung nicht allein dieselben Worte und so dieselben Vorstellungen zu denken, sondern auch dieselben Worte entweder sich selbst oder Andern aussprechend zu machen, um so in dem Hörenden dieselben ersten Vorstellungen, Begriffe und Anschauungen, welchen sie diese ihre eigenthümliche Verknüpfung verdanken, wieder hervorzurufen; dies das Lesen, von welchem gleich im Folgenden.

Das Wichtigere bei diesem Schreibunterrichte ist die Wahl der Schriftzeichen; sie müssen nothwendig folgende Eigenschaften haben: — eigenthümlich für jeden Wortbestandtheil, darum leicht von einander unterscheidbar, und doch müssen sie wie die Wortbestandtheile selbst unter sich in einem gewissen Zusammen-

hange stehen, wenigstens dahin deuten. Unsere laufende Handschrift zeigt aber keine dieser Eigenschaften; für unsere und bei unserer Druckschrift ist auch der innere Zusammenhang der Buchstaben schwer nachzuweisen. Minder schwer zeigt sich ein gewisser Zusammenhang bei der ursprünglich Römischen, der Alt-Lateinischen, oder wie diese von aller Ausschmückung entkleidet erscheint, der Alt-Phönizischen Schrift.

Beschreibt man nämlich ein Geviert (daraus läßt sich schon bilden L, E, F), in dieses Geviert ein Kreisrund (dies ist die Grundform für O, Q, C, G, D, J, U), aus den Winkeln des Geviertes Quer- oder Winkellinien (so entsteht das X, M, N, Z), eben so gerade Linien aus den Hälften der Seiten und auch diesen gleichlaufend (es entsteht Y, I, H, T), dann aus den zwei obern Winkeln des Geviertes schiefe Linien nach der Mitte der untern Seite (es entsteht V), und eben so von den beiden untern Winkeln nach der Mitte der obern Seite (es entsteht A, W, M, endlich zieht man durch die eben genannten Mitten der obern und untern Seite und durch den Mittelpunkt des Ganzen eine in der Form einer etwas gedrückten ɔ in sich zurückkehrenden Linie (so entsteht P, B, R, S); so lassen sich in dieses nun sehr ebenmäßig erscheinende Ganze mit sehr geringer Einbildungskraft und auf eine sehr leicht erkennbare Weise alle Schriftzeichen der ältesten Römischen, oder wenn man lieber will, Phönizischen Schrift verzeichnen."



Diese Figur enthält nun, was zu ihrer weitern Empfehlung dient, nicht mehr und nicht weniger geo-

metrische Formenelemente, als wir in den Vorübungen stäbchenlegend und zeichnend vorgeführt haben. Da haben wir an und in der Figur das Netzstück, aus vier Gevierten zusammengesetzt, haben in der Mitte das Kreuz, die Geeren, die rechten, spitzen und stumpfen Winkel, die rechtwinkelig gleichschenkeligen Dreiecke, den Kreis, die Schlangenlinie, den Halbkreis u. s. f.

„Es mag nun wohl (I, 475) dieser äußerliche Zusammenhang dieser Schriftzeichen (für das Auge ähnlich einem Anagramm) kaum mit dem ursprünglichen innern Zusammenhange der Schriftzeichen in Eines zusammenfallen; dies thut nichts zur Sache, es zeigt doch dem Schüler so lange, bis einmal der wahre innere Zusammenhang der ursprünglichen Schriftzeichen, woran ich keineswegs zweifle, aufgefunden sein wird, wenigstens äußerlich die Möglichkeit eines solchen Zusammenhanges. Genug, die großen Lateinischen Buchstaben erscheinen wenigstens dadurch in einem äußeren Zusammenhange, in einer äußern Einheit, und was das Wichtigste ist: von dieser Schrift aus läßt sich dann, wie schon früher erwähnt, durch die Mönchsschrift, durch die sogenannte Gothische Druckschrift, und von diesen beiden durch die alten Handschriften hindurch bis selbst in unsere verkürzten und verlängten, abgeglätteten und zusammenfließenden Buchstaben unserer Hand- und Schreibschrift hin ein Zusammenhang leicht nachweisen. Uebrigens ist es eigenthümlich und keineswegs zu übersehen, daß die große stehende Lateinische Schrift auf jüngere Knaben einen sehr angenehmen und ganz besonders befriedigenden Eindruck macht." Dies mag darin liegen, daß diese Schrift in den Verhältnissen ihrer Buchstaben die meiste Einfachheit, Symmetrie, Schönheit und Plastik zeigt. Die Nachahmung dieser Schrift ist für Kinder mehr ein Zeichnen und Malen. Sie ist darum auch die Schrift der Monumente und anderer Kunstwerke, die im eigentlichen Sinne des Wortes künstlerische Schrift.

„Was nun (I, 476) den Gebrauch der genannten Schrift zur ersten Schreibschrift betrifft, so ist — alles andere, was sich sonst noch dafür sagen ließe, dies hier das Wesentlichste, daß diese Schriftzeichen äußerst leicht von den Schülern dieser Stufe aufgefaßt, und nach den schon (durch das Stäbchenlegen und Zeichnen) vielgeübten senk- und wagerechten und schiefen Linien verschiedener Lage und Länge leicht und mit Geschwindigkeit dargestellt werden können.

Der Schreibunterricht selbst ist nun, sich unmittelbar an die Sprechübung (und die Vorübungen zum Schreiben) anschließend, eigentlich als nothwendige Bedingung aus demselben hervorgehend, dieser:

Der Lehrer entwickelt zuerst in seinen Schülern die Nothwendigkeit der einzelnen Schriftzeichen, indem er sie darauf hinführt, daß zum Schreiben nicht allein die Kunde von bestimmten Zeichen für die einzelnen Wortbestandtheile, sondern auch die Gewandtheit in dem Gebrauche und der Verbindung derselben erfordert wird.“ —

Die Hauptsache im Unterrichtsgange selbst ist nun die, daß eine äußere plastische Thätigkeit mit den handlichen, beweglichen Stäbchen immer dem Schreiben der Buchstaben auf der Tafel vorangeht. Das Schreiben selbst geschieht in der bereits gefertigten Netztafel, beginnt mit den am leichtesten darstellbaren Schriftzeichen und schreitet zu den schwerern, wie folgt, fort:

Erste Gruppe,

zusammengesetzt aus den Formenelementen der senkrechten und wagerechten Linie und dem rechten Winkel:

1 I. — 2 H. — 3 T. 4 L. 5 F. 6 E. —

Zweite Gruppe,

zusammengesetzt aus den Formelementen der senkrechten, wagerechten und schrägen Linie und aus rechten und spitzen Winkeln:

7 N. 8 Z. — 9 X. — 10 Y. 11 V. 12 W. 13 M. — 14 A. — (K) 15 K.

Dritte Gruppe,

zusammengesetzt aus den Formelementen der senkrechten,

wagerechten und krummen Linien, rechten und spitzen Winkeln:

16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

O. — J. U. D. — P. B. R. — O. C. G. Q. — S. —

Diese Reihenfolge ist für das Legen und Schreiben durchaus folgerecht. Für das Lesen könnte man leicht gesonnen sein, anders zu gruppiren. Allein wir haben hier Schreiblesen. Die Rücksicht aufs Lesen muß daher etwas zurücktreten.—

Die Buchstaben werden von den Kindern erst, wie schon bemerkt wurde, mit den Stäbchen gelegt. Die Kinder bekommen die Theile der Buchstaben als bewegliche Elemente in die Hand, oder vielmehr, sie schaffen sich dieselben und so wird in That und Wahrheit der erste Schreibleseunterricht ein heiterer und leichter, weil er fortwährend durch äußere Thätigkeit beherrscht wird; er ist so ein handgreiflicher. Mit dem Legen der Buchstaben ist eine eingehende Besprechung, die anschauliche Betrachtung der in Rede stehenden Formelemente verknüpft. Ist ein begrifflich klares Bild vom Buchstaben entstanden, so wird er dann auf die Tafel, nach der (Stäbchen-)Vorlage, geschrieben. — Doch damit ist nur der Hauptgrundsatz ausgesprochen.

An der ersten Gruppe wollen wir das noch Fehlende nachtragen und im Einzelnen (practisch) deutlich machen.—

Der Schreib-Leseunterricht beginnt mit dem I, als dem leichtesten und einfachsten Buchstaben. Nach allen Seiten hin, gleichsam wie ein Natur-Object, wie eine Pflanze, wird er in Betracht gezogen.

1. Mündlich: Sprechübung.

Zuerst wird Mund und Ohr in Bewegung gesetzt, wie in den Sprechübungen. „Sprecht das Wort Ida." Welchen Laut (Vocal, Ton) hört man zuerst? Das i. — Nennt mir Wörter, die auch mit I anfangen! Igel, immer, in, ihm.

2. Das Buchstabenlegen (mit Stäbchen). Nach der mündlichen Uebung, die eigentlich blos Wiederholung ist, kommen wir zur äußern Thätigkeit. Das I soll mit Stäbchen gelegt werden. Dies kann nicht geschehen, ohne erst die Stäbchen zu präpariren. Sie

müssen eine bestimmte und verhältnißmäßige Länge haben. Die Kinder haben an ihrem Lineale einen bestimmten Maßstab und sind im Abtheilen und Abmessen geübt. Die Kinder haben ferner im Kindergarten gelernt, Kästchen von Papier oder dünner Pappe zu machen. So sind die Kinder vorbereitet, wenn wir ein paar Messer noch hinzunehmen, die der Lehrer oder die Kindergärtnerin in Bereitschaft hält, sich die Stäbchen selbst zu schneiden. Wir brauchen für das I ein großes senkrechtes Hölzchen und zwei kleinere wagerechte. Dem großen Hölzchen giebt man die Länge von 4 Zoll (4 Zoll soll für alles Folgende der Normalstab sein, die Normaleinheit, die wir festsetzen und mit $\frac{8}{8}$ bezeichnen wollen), die kleinen Hölzchen nur die Hälfte 2 Zoll ($\frac{4}{8}$ Länge). Die Kinder haben diese Hölzchen sich geschnitten und thun jede Länge in ein besonders weißes Kästchen, auf dessen Deckel der Maßstab geschrieben wird. Diese kleine äußere, technische Arbeit macht den Kindern sehr viel Vergnügen und sie lernen dabei schon ganz Wesentliches, ohne daß sie es ahnen. — Nach der Vorbereitung kommen wir zur eigentlichen Sache. Nun heißt es: Legt das große Hölzchen senkrecht vor euch hin; legt ein kleines Hölzchen mit seiner Mitte an den untern Endpunkt, dann ganz so auch an den obern Endpunkt. Das I ist fertig. Die Kinder sprechen: „Diese Figur bezeichnet den Ton I.“

3. Die Besprechung des gelegten Buchstabens. Das Kind hat sich zuerst die beweglichen Elemente, aus denen der Buchstabe bestehen soll, bereitet und dieselben, wie die Theile einer kleinen Maschine, zusammengesetzt. Doch „den schlechten Mann muß man verachten, der nie bedacht, was er vollbracht.“ Es erfolgen Fragen aus der Formenlehre: Wie viel Winkel sind am I? Was sind es für welche? Wie liegen die kleinen wagerechten Stäbchen zu einander? gleichlaufend (parallel) u. s. f. Schließlich macht man die Kinder noch darauf aufmerksam, daß die wagerechten Hölzchen, die doch die Hälfte vom großen Hölzchen

betragen, sehr klein aussehen. Die Hölzchen bekommen jetzt sehr zweckmäßig gleich ganz bestimmte Namen; das senkrechte heißt das „große I-Stäbchen," die kleinen: das „kleine I-Stäbchen."

4. Das Schreiben. Nun endlich greifen die Kinder zu Stift und Tafel. Es heißt dictirend: „Macht auf eurer Netztafel einen senkrechten Strich von zweifacher Länge (jede Seite im Geviert eines Netzes vertritt auf der Schiefertafel immer die Hälfte, 2 Zoll des Normalstäbchens); macht an den obern und untern Endpunkt wagerechte Striche von einfacher Länge, so, daß die Mitte derselben auf die Endpunkte des senkrechten Striches fallen. „Der Lehrer (I, 477) thut immer dasselbe, nachdem es die Schüler auf ihren Tafeln gethan haben, auch auf der Wandtafel." Der große senkrechte Strich heißt nun ein für allemal kurz der „große I-Strich," der kleine wagerechte der „kleine I-Strich."

Solch gründliches, schrittweises, ruhiges Durcharbeiten eines einzelnen Buchstaben möchte für Manchen fast lästig und überflüssig erscheinen. Doch fürchte ich diesen Einspruch vom Praktiker und Kenner der Kinderseelen nicht. Der Praktiker weiß nur zu gut, daß hier (scheinbarer) Zeitverlust der größte Zeitgewinn ist. Uns kommt es, wir wiederholen es, nicht darauf an, rein gedächtnißmäßig nach alter Routine so schnell als nur möglich zum Schreiben und Lesen zu kommen, sondern darauf kommt es uns zunächst an, dem Kinde auf klar bewußte, bildende und durch und durch rationelle Methode zum Ziel zu verhelfen. Daß wir aber dadurch gerade am allerschnellsten zu unserm Ziele kommen, das lehrt die Erfahrung unzweifelhaft und das macht gerade den Segen und den Kern eines jeden rationellen Verfahrens aus.

Wir haben ein ausführliches Beispiel unseres Unterrichtsverfahrens aufgestellt. Die mit Nummern bezeichneten Uebungen wiederholen sich, als die Grundkategorien gewissermaßen, bei jedem Buchstaben; aber

schon mit dem zweiten Buchstaben tritt das Vergleichen und Combiniren noch hinzu.

Es würde zu weit führen, wenn wir die Behandlungsweise eines jeden einzelnen Buchstaben so ausführlich niederschreiben wollten. Wir schlagen darum für die weitere Verarbeitung des noch vorliegenden Stoffes ein mehr summarisches Verfahren ein, und lassen die wesentlichen Bemerkungen und das wesentliche Unterrichtsmaterial nach den Nummern der einzelnen Uebungen folgen. —

1. Das Material für die mündlichen Uebungen (die Sprechübungen) ist leicht selbst zu schaffen; dennoch schlagen wir für einzelne Buchstaben folgende uns passend scheinende Worte vor, um darauf aufmerksam zu machen, daß man am besten klangvolle und Sinnliches bezeichnende nehmen soll.

H: Haus, Hahn, Haut.
T: Torf, Tuch, Tasse, Teller.
L: Laub, Lamm, Land, Lied, Leiter.
F: Fritz, Fell, Finke, Faß, Form.
E: Elise, Elbe, Elster u. s. f. u. s. f. —

Die Selbstthätigkeit der Kinder muß jetzt bei den Sprechübungen immer mehr und mehr in Anspruch genommen werden. —

2. Das Buchstabenlegen. Das Schneiden der Hölzchen nach ganz bestimmtem Maßstabe, das Sortiren in Kästchen oder Papierstücke, das Bezeichnen der Kästchen oder kleinen Packete muß mit aller Genauigkeit und Sorglichkeit überwacht werden. Das senkrechte J-Stäbchen $\frac{8}{8}$ (die angenommene Einheit = 4 Zoll) kommt in vielen Buchstaben vor; ebenso das kleine J-Stäbchen von $\frac{4}{8}$ Länge. Neue Hölzchen müssen, (die Reihenfolge der Buchstaben in den aufgestellten drei Gruppen immer festgehalten) gemacht werden:

beim T; wir erhalten so a. ein wagerechtes T-Stäbchen von $\frac{7}{8}$ Länge, (einen wagerechten T-Strich von nahezu einfacher Länge);

b. Das kleine senkrechte T=Stäbchen von $\frac{3}{8}$ Länge; (einen wagerechten T=Strich, von nahezu einfacher Länge);

beim N; wir erhalten den schrägen N=Strich von $\frac{10}{8}$ Länge;

beim V; wir erhalten das schräge V=Stäbchen von $\frac{9}{8}$ Länge.

Mit diesen Stäbchen lassen sich, abgesehen von den Bogenlinien der Buchstaben, alle Buchstaben legen. Die krummen Linien, die halben Bogen kann man sich leicht aus den Hölzchen schaffen, wenn man diese zwischen den Zeigefinger und den Daumen an verschiedenen Stellen einknickt und sich zurecht biegt. Viele von den Kleinen nehmen an dem Dicken, Schwarzen, an der Füllung, zuerst beim T Anstoß, am schwarzen Kler. Die Kinder, einmal auf Alles achtsam gemacht, können darin keine klare Form finden. Da sage man denn, daß das Schwarze nur die Füllung eines (rechten oder stumpfen) Winkels ist. —

3. Die Besprechung der gelegten Buchstaben. Haben die Kinder nach dem I auch das H gelegt, so ist die erste Abtheilung der ersten Gruppe abgeschlossen und die Kinder werden veranlaßt, beide Buchstaben nach ihrer Aehnlichkeit und nach ihren Unterschieden zu vergleichen. Das H besteht aus zwei I, hat aber in der Mitte noch ein wagerechtes Hölzchen. Aehnlich werden die Vergleiche bei den folgenden Buchstaben vorgenommen. Hier mögen nur einige flüchtige Andeutungen Platz finden. Stellt man das L auf den Kopf und giebt man dem J=Stäbchen in der Mitte ein Kreuzchen, so erhält man das F. —

F und E unterscheiden sich nur im untern Hölzchen, das bei E so lang ist als sein oberes. Alle Buchstaben der ersten Gruppe haben ein langes J=Hölzchen; das H hat sogar zwei. —

Das schräge N=Stäbchen geht beim N von oben nach unten; beim Z umgekehrt von unten nach oben. —

Aus dem X lassen sich, als der Grundform, alle übrigen Buchstaben ableiten. Nimmt man die obere Hälfte vom X, so erhält man ein kleines v; giebt man dem kleinen v noch ein senkrechtes kleines I-Stäbchen, so erhält man das Y. Das W besteht aus zwei V, die sich oben berühren. Das M besteht aus zwei I-Stäbchen, die in der Mitte ein V tragen. — Nimmt man das untere Ende vom X, so hat man das A im Kleinen. Hälftet man das X durch ein senkrechtes I-Stäbchen, so erhält man zwei K, die mit dem Rücken aneinander stehen. — Für die Buchstaben ergeben sich Aehnlichkeiten und Unterschiede eben so leicht. Diese Uebung schärft den Formensinn, bildet und weckt den Scharfsinn ungemein und ist eine wahre Verstandesgymnastik. Die Kinder, deren Sinn für den Vergleich einmal geweckt ist, sind im Finden immer neuer Aehnlichkeiten und Unterschiede fast unerschöpflich. Man folge daher der Stimme der Natur und unterstütze sie.

4. Mit dem Schreiben zugleich das Lesen. — Wie mit dem zweiten Buchstaben, der gelegt wurde, das Vergleichen im geometrischen Sinne begann, so beginnt womöglich mit dem zweiten geschriebenen Buchstaben sofort das schreibende Combiniren der einzelnen Buchstaben zu Wörtern, beginnt sofort das Lesen des Geschriebenen. „Das Wichtigste (I, 482) aber auch eben so leicht Erkenn- als Darstellbare dieses Unterrichtsganges ist: daß der Knabe nie etwas lernt, was er nicht sogleich vielseitig zu gebrauchen aufgefordert werde; denn es ist Gesetz des Unterrichtes, daß jeder neu kennen gelernte Buchstabe mit allen früheren verknüpft werden muß, d. h. daß der Schüler alle Wörter aufsuchen muß, welche mit diesem neuen und dem früher erlernten Buchstaben geschrieben werden können; dies gewährt dem Unterrichte immer neuen Reiz und Leben.“ —

„Von eingliedrigen wird zu zwei- und mehrgliedrigen Wörtern nach einer eben so leicht bestimm- als darstellbaren Lehrweise fortgeschritten.“

Aus den Buchstaben der ersten Gruppe können bald folgende Worte gebildet, geschrieben und gelesen werden: Til (Eulenspiegel), Ei, Eile, elf, Elbe, Elfe, tief, lief, fehlt, Theil, leite, leihe, feile;

aus den Buchstaben der zweiten Gruppe: Nil, nie, ein, mein, Lein, Linnen, Leine, Niete; — Zeit, Zeitz (Stadt), Zeile, Zinn, Ziel, Zelle, Zettel; Nix, Hexe; Ysop; weile, Welle, Wille, Weite, Weizen, Winzer u. s. f., u. s. f.

„Sind die Schüler (I, 483) in der sichtbaren Darstellung jedes gehörten, ausgesprochenen, oder auch nur gedachten Wortes ziemlich sicher; so hebt man entweder selbst ohne große Wahl Wörter heraus, welche die Schüler schreiben müssen, oder läßt ihnen selbst Wörter und bald kleine Gedanken schreiben, wie es ihnen nahe liegt. Sind die Knaben (und Mädchen) bis zu diesem Punkte vorgerückt, so fordert man sie auf, ja macht es zum Unterrichts- und Schulgesetz, daß jedes auf die Tafel Niedergeschriebene und vom Lehrer Durchgesehene von den Schülern auf Papier abgeschrieben werde. Dies giebt auch sogleich Mittel an die Hand, die Kinder, deren Arbeit von dem Lehrer schon durchgesehen ist, während der Zeit zu beschäftigen, als der Lehrer die Arbeiten der andern Schüler verbessern läßt; denn daß die Verbesserung nach Anleitung des Lehrers immer von den Schülern selbst geschehen muß, bedarf wohl kaum der Heraushebung. Auch ist es sehr zweckmäßig bei diesem und ähnlichem Unterrichte, wenn der vorgerücktere Schüler, welcher in einem gewissen Umfange in dieser Beziehung einen anderen überschauet, neben diesen gesetzt und ihm aufgetragen wird, die Arbeit seines schwächeren Genossen durchzusehen und zu verbessern. Dies Verfahren hat einen vielseitigen, inneren und äußeren und kaum durch das Wort ganz nachzuweisenden Nutzen: einmal werden jetzt alle Schüler immer in Thätigkeit erhalten; zweitens wird der Schwächere aufgefordert, dem Stärkeren nachzueifern; der

Stärkere kommt hierdurch zur Prüfung dessen, was er weiß und kann, er kommt zur Kenntniß dessen, was ihm noch mangelt; denn es kann nicht fehlen, daß der Lehrer zum öftern wird Fehler bemerken, welche der verbessernde Schüler wird übersehen, oder welche er vielmehr selbst nicht wird erkannt haben; denn daß dieser Schreibunterricht unmittelbar und durch sich selbst zum Rechtschreiben führt, und er darum mit dem Unterricht im Rechtschreiben in Eins zusammenfällt, und darum diesem so lästigen als schwierigen Unterricht als langwierig selbstständigen Unterrichtsgegenstand von der Folge ausschließt, bedarf wohl nicht erst hervorgehoben zu werden. —

Mit der Fertigkeit des Schülers, alle im Kreise seines Lesens, der Stufe seines Bewußtseins, liegenden Vorstellungen und Gedanken auf diese Weise, und so gleichsam sein inneres Leben selbst darstellen zu können, ..., ist dieser Unterricht geschlossen; denn die Mitte, der allgemeine Bezeichnungspunkt, Mensch, ist gefunden und die Darstellung desselben, des Innern auf und in seiner ersten Reife möglich gemacht ...., bei den Sprechübungen durch das schwindende, hier durch das bleibende. — So muß jede Stufe des Unterrichtes ein in gewisser Beziehung in sich abgeschlossenes Ganzes sein, eine in gewisser Beziehung ganze Darstellung des Menschen, des Innern des Menschen, sie muß die Darstellung irgend eines Ganzen in Beziehung und im Verhältniß zu dem Menschen, dem Innern im Menschen, möglich machen." —

Der wichtigste Theil des sprachlichen Unterrichts liegt hinter uns. Das Wesen des Schreibens und Lesens, vom Buchstabenlegen bis zum Darstellen eigener kleiner Gedanken mit Griffel oder Feder, ist in der Kindesseele in völlige Klarheit gesetzt, und zwar in einer Weise, die nicht nur so ganz und voll der sich entwickelnden Kindesnatur entspricht, sondern auch dem Gange der menschheitlichen Entwickelung. —

Die Stäbchen, die uns so gute Dienste geleistet

haben, nannte Fröbel wohl mitunter und im überwallenden Gefühl eines glücklichen Entdeckers oder Erfinders: „seine Zauberstäbchen." Dies Wort erhält einen geschichtlichen, bedeutenden Sinn, wenn man an die (buchenen) Runenstäbchen unserer Altvordern denkt, in die gewisse Zeichen eingeritzt waren und die beim Loosen, Prophezeihen, Opfern als Liedstäbe der Gebete und Lieder dienten, die hingeworfen und wieder zusammen gelesen wurden. Die Worte, Buchstaben und „Lesen" erinnern uns also noch an jene uraltheiligen Runen und Hölzchen, Stäbchen sind es, die unsere Kinder mit einer Klarheit und Bewußtheit ohne Gleichen, wieder zu den Buchstaben und zum Lesen führen. —

Die Anwendung der Stäbchen ist aber nur wieder für die älteste Schriftform anwendbar, für das Lateinische. Bisher von der Pädagogik nur als unnützes Beiwerk betrachtet, hat sie, wie von Jac. Grimm in wissenschaftlicher, so durch Fr. Fröbel in unterrichtlicher Beziehung den wohlbegründeten ersten, den Ehrenplatz erhalten. Er hoffte ja und sprach es aus: „wenn (I, 278) wir auch im Einzelnen wieder den großen nothwendigen Weg der Menschheit betreten, kommt auch uns das frühere große und poetische Leben der Menschheit in unseren und durch unsere Kinder wieder; die jetzt geschwächten Geistesanlagen und Kräfte, das geschwächte Durchschauungs- und Ahnungsvermögen werden dann wieder in ihrer ganzen Fülle und Kraft eintreten. Und warum sollten wir uns nicht alles Ernstes bemühen, diesen nothwendigen Weg wieder zu betreten?" —

2. Das Lesen unserer großen und kleinen Druckbuchstaben.

Schreiben und Lesen war bisher innig mit einander verknüpft. Mit dieser Stufe wird das Lesen abgesondert, bleibt aber, was wir im folgenden Capitel besprechen werden, mit dem Schreiben unserer Currentschrift verbunden. —

„Lesen (I, 487) ist der rein umgekehrte Act des Schreibens. Schreiben und Lesen sind sich entgegengesetzt wie Geben und Nehmen; und wie Nehmen ein Geben voraussetzt, ja wie man streng genommen weder etwas nehmen darf, noch nehmen kann, ja nicht einmal zu nehmen versteht, das Genommene nicht aufnehmen und gebrauchen, sich nicht aneignen kann, wenn man nicht vorher auch wirklich gegeben habe, so muß auch von dieser Seite der Betrachtung in dem vorliegenden einzelnen Falle das Lesen später als das Schreiben sein. —

Der Unterrichts- und Lehrgang geht mit Nothwendigkeit aus der Natur der Sache hervor, und ist eben so leicht zu erkennen als darzustellen; denn der Knabe kann ja eigentlich schon lesen, nach dem ersten und untergeordneten Begriffe, welchen man mit diesem Worte verbindet. Lesen war ja schon immer der zweite unzertrennliche Act bei jedem Worte, welches der Knabe bisher schrieb, welcher noch besonders bei dem späteren Abschreiben des Selbstgedachten oder Selbstgeschauten geübt wurde.

Das Lesen im gewöhnlichen Sinne und nach der gewöhnlichen Schulbedeutung, das Buchstaben- und Wortlesen unserer Buch- und Druckschrift ist nun sehr leicht erreicht, und was sonst in länger als einem Jahre kaum und nur zur Last des Knaben geleistet wurde, wird nun dem Knaben zur Lust in wenigen Tagen sehr leicht geleistet.

Das zuerst Nothwendige ist, daß die Buchstaben der Druckschrift in ihrer gleichen Bedeutung mit den bisher zum Schreiben gebrauchten großen römischen Buchstaben erkannt werden. Hierbei ist nicht hinlänglich, daß man beide nur äußerlich nebeneinander stelle, und z. B. (J und) i ist = I, oder (O und) o ist = O, und (U oder) u = U u. s. w., sondern es ist besonders wichtig, nachzuweisen, wie die Hauptstriche der einen Buchstabenart in der andern enthalten sind; ja wie unsere (großen und) kleinen Druckbuchstaben aus den großen lateinischen Buchstaben hervorgegangen sein

können und mögen, welches beides auch bei nur einiger Aufmerksamkeit möglich ist."

In dem Aufsatze: „Wie Lina schreiben und lesen lernt" (III, 190, 204, 212, 231, 237 u. s. f.) führt Fröbel die Vergleiche im Einzelnen durch. Auszugsweise theilen wir das Wichtigste und Wesentlichste dieses Aufsatzes mit.

Was zunächst den Vergleich der großen lateinischen mit unsern großen Druckbuchstaben betrifft, so ist der Unterschied nur ein kleiner und in vielen Fällen nicht bloß Aehnlichkeit, sondern Gleichheit vorhanden. Die geraden oder einfach gebogenen Linien der lateinischen großen Buchstaben sind in unsern großen Druckbuchstaben in geschwungene oder geschlungene, gewundene (~ S 𝔖) verwandelt. (Uebrigens ist von den letztern nicht die kleinste Linie zufällig oder überflüssig.) Wir geben einzelne Beispiele, um dies Grundgesetz der Verwandlung noch deutlicher zu machen.

1: **I.** 2: 𝕴.

Bei 1 haben wir lauter gerade, bei 2 lauter gewundene Linien. -- Bei 1 ist eine lange, stärkere und senkrechte Linie die wesentliche, bei 2 ebenso eine stärker gewundene in senkrechter Richtung. — Bei 1 überragen die beiden wagerechten und gleichlaufenden Linien den senkrechten Strich gleichmäßig, bei 2 strecken sich die gleichlaufend gebogenen Linien ganz nach der linken Seite

1: **T.** 2: 𝕿.

Große Aehnlichkeit. Was bei 1 gerad ist, ist bei 2 einfach geschwungen.

1: **B.** 2: 𝕭.

Der Unterschied ist hier schon größer. Der gerade Hauptstrich bei 1 ist bei 2 in eine stark gebogene Linie verwandelt. Was bei 1 mehr kreisförmig gebogene Linien sind, sind bei 2 mehr verschieden gebogene. Auch bildet die obere kleine wagerechte Linie bei 1, eine sich niedersenkende gewundene Linie bei 2.

Nach diesen Andeutungen sind die Vergleiche der großen Buchstaben leicht weiter zu führen. Ist man damit zu Ende, so werden vergleichend und nach dem Gesetz der Combination neben die großen die kleinen Druckbuchstaben gestellt, wie oben schon beim I, O und U angedeutet wurde.

Auch bei den kleinen Buchstaben sind auch oft nur 3, 2 oder nur ein Strich bald mit bald ohne Häkchen, Ringelchen oder gebogenen Linien wesentlich. Wie das J gleichsam aus dem I hervorgesproßt ist, gleichsam wie aus dem Kerne die krausen Herzblätter oder aus der Knospe die vielblätterigen Blumen, so gehen aus den großen Druckbuchstaben die kleinen hervor. „Aus der vielblätterigen Blume, so bemerkt Fröbel, geht aber auch wieder der ganze einfache Same hervor, zieht sich in ihm gleichsam wieder zusammen.“

So ist es mit gar vielen Dingen, daß sie erst wieder klein, d. h. in sich zusammengezogen und zusammengedrängt werden müssen, ehe sie wahrhaft nützen können.“ So ähnlich ist es auch mit unsern kleinen Druckbuchstaben, deren weiteren Vergleich mit den großen wir wohl leicht den Lehrenden zur eigenen und weitern Fortbildung überlassen können. —

Für den weitern Verlauf des Lesenlernens giebt es eine Unzahl und theilweis guter Lesefibeln. Fröbel empfahl seiner Zeit (I, 488) „Erstes Lesebuch von E. Tillich.“ Ich empfehle die Lesefibel von A. Böhme in Berlin, die mit einigen Abänderungen wohl am besten zu den hier ausgesprochenen Grundsätzen stimmen wird.

4. Das zweite Schreib-Lesen deutscher Currentschrift.

Durch die Forderung am Schlusse des vorvorigen Capitels, „daß der Schüler (I, 485) das, was er als eigenen Gedanken oder Selbstwahrnehmung auf der Netztafel (in großer lateinischer Schrift) dargestellt hat und was ihm von einem Vorgerückteren verbessert worden ist, in dieser verbesserten Gestalt auf Papier

abschreiben muß — durch diese Forderung und Uebung, welche wieder einen mehrseitigen, aber leicht einzusehenden Nutzen hat, wird der Knabe bald zu dem wesentlichen Bedürfnisse einer schneller förderndèn Schrift- und Schreibweise geführt. Dies ist nun also auch der Punkt, wo das Schreibenlernen unserer laufenden Schreibschrift als Unterrichtszweig und Gegenstand erscheint. Denn an das Bedürfniß in dem Knaben soll, wie schon ausgesprochen worden, sich jeder neue Unterricht anschließen, demselben entgegen kommen; das Geschäft des früheren und vorhergehenden Unterrichts, die Forderung an denselben ist: das Bedürfniß zu und für jeden folgenden und nothwendigen Unterricht in dem Knaben mit Bestimmtheit und Lebendigkeit zu entwickeln. Das Geschäft des späteren, die Forderung an den späteren Unterricht ist dagegen: jenem geweckten früheren Bedürfnisse möglichst bald, möglichst erschöpfend und genügend nach den Gesetzen der Geistesgesundheit entgegenzukommen.

In diesen beiden so einfachen als wesentlichen Punkten fehlt noch bis zu diesem Augenblicke unsere bis jetzt bestehende Unterrichts- und Lehrweise, so wie in noch anderen ganz wesentlichen Punkten, welches klar aus dem bisher Ausgesprochenen und Aufgestellten hervorgeht. Diesen Mangel und Fehler nicht allein zur unzweifelbaren Erkenntniß und Einsicht zu bringen, sondern auch sogleich einen Lehrgang aufzustellen, welcher sowohl jene Fehler vermeidet, als auch das nothwendig Bessere dafür aufstellt, dies ist die Forderung an die Unterrichts- und Lehrkunst, welche nicht allein wir, sondern welche das ganze Menschengeschlecht auf der Stufe der männlichen Entwickelung, auf welcher es jetzt steht, bedarf, und die darum auch wir als bewußt unserer selbst und der Zeit, in der wir leben, anstreben."

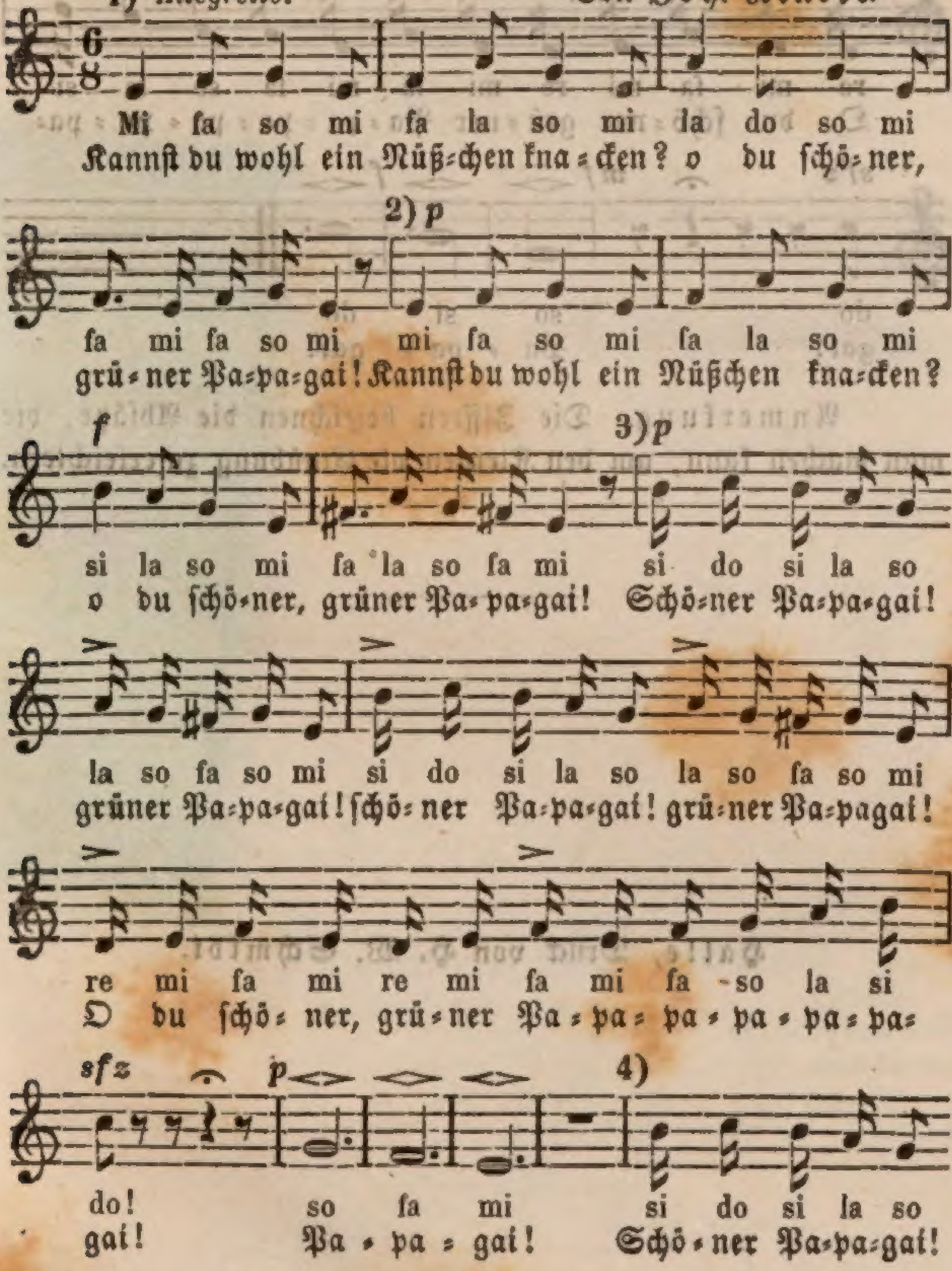
Beilage zu S. 67.
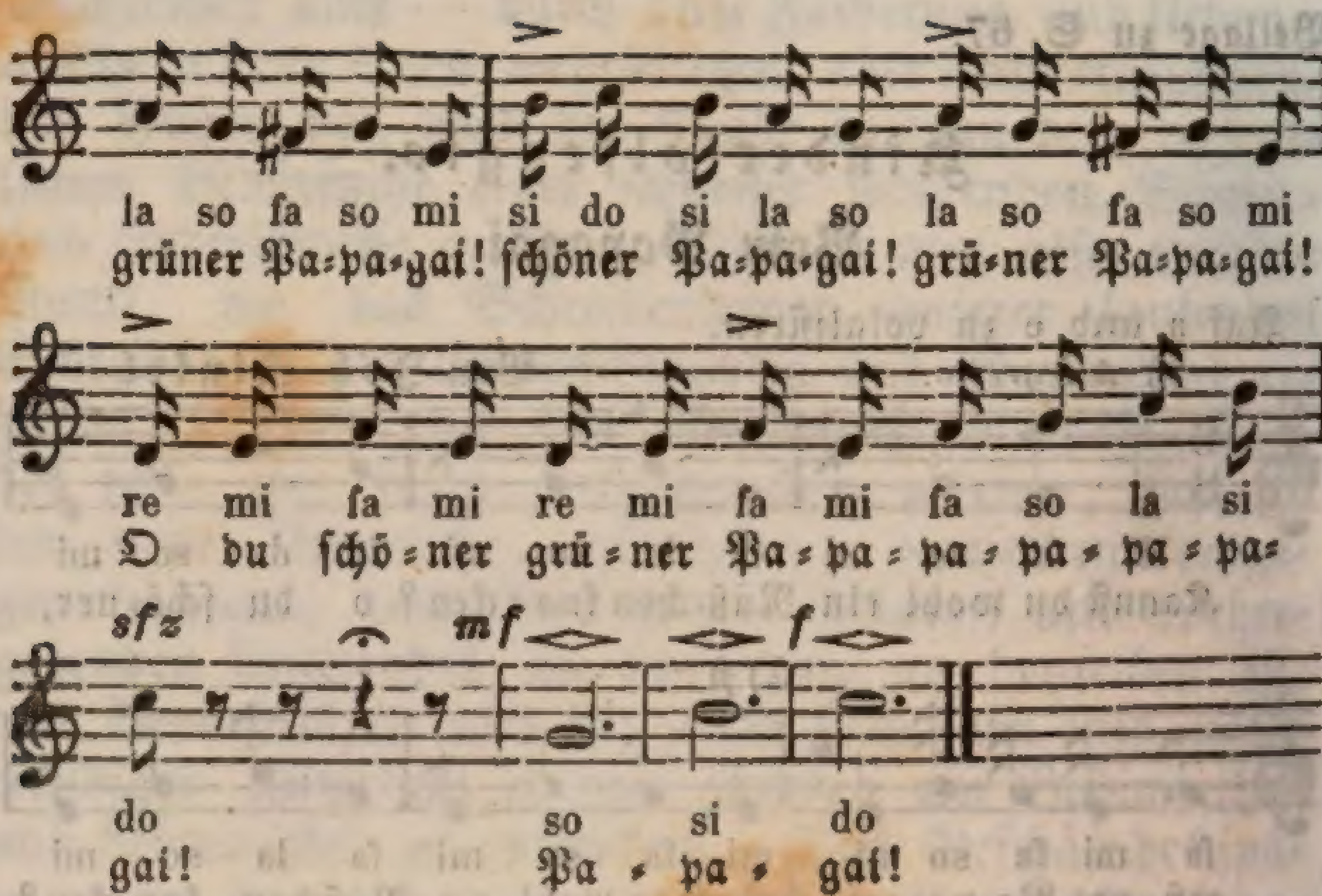
Kindersolfeggio.

Vom Papagai.

Auf a und e zu vokalisiren.

1) *Allegretto.* Von Joh. Kinkel.





Anmerkung. Die Ziffern bezeichnen die Absätze, die man machen kann, um den Kleinen die Einübung zu erleichtern.

Halle, Druck von H. W. Schmidt.

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Pösche, Hermann,

Friedrich Fröbel's entwickelnd-erziehende Menschenbildung

Bd.: 1

Hamburg 1859

Paed.th. 4421-1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763747-1